

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Upravené texty pro neslyšící žáky a jejich využití v pedagogické praxi

Modified texts for deaf pupils and their use in teaching practice

Bc. Iva Dusbabová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Upravené texty pro neslyšící žáky a jejich využití v pedagogické praxi vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Iva Dusbabová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat paní magistře Miroslavě Kotvové za odborné vedení a cenné rady při psaní diplomové práce, za podnětné připomínky a realizaci mé praktické části práce. V neposlední řadě děkuji také všem žákům, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat a školským pracovníkům, kteří mi na půdě školy umožnili provést výzkumné šetření.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá úpravami a následným využitím textů v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením a zkoumá možné výhody či nevýhody těchto úprav. Texty byly předloženy žákům prvního stupně na třech základních školách pro sluchově postižené. Byly předkládány texty neupravené a následně upravené a pomocí vytvořené série otázek byla ověřována jejich srozumitelnost ze strany čtenářů. Pro výzkumné šetření byl vybrán text pohádky a text bajky. Získané odpovědi na otázky zaměřené na obsah textu byly následně zpracovány a formulovány v závěrech výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA:

čtenářství, komunikační systémy osob se sluchovým postižením, neslyšící žák, sluch, sluchové postižení, úprava textů

ABSTRACT:

The diploma thesis deals with adjustments and consequent application of texts in the field of education of pupils with hearing disorders, and investigates potential advantages and disadvantages of such adjustments. Texts have been used practically at three elementary schools for hearing impaired pupils. Primary school pupils were given unedited texts, and consequently their edited versions, and the comprehensibility of texts from the reader's perspective was tested. A fairy tale and a fable were chosen for the research. The acquired answers to questions aimed at the content of given texts were then processed and formulated in the conclusion of the research.

KEYWORDS:

reading, communication systems for people with hearing impairment, deaf pupil, hearing, hearing impairment, text modified

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Vymezení základních pojmů týkajících se sluchového postižení	9
2.1 Charakteristika sluchového postižení	9
2.2 Klasifikace sluchového postižení.....	10
2.3 Vliv sluchového postižení na osobnost neslyšícího jedince	13
2.4 Neslyšící s velkým „N“.....	16
2.5 Vzdělávání osob se sluchovým postižením	19
3 Komunikační systémy využívané neslyšícími	23
3.1 Znakový jazyk.....	24
3.2 Mluvená řeč	27
3.3 Odezírání.....	29
3.4 Znakovaná čeština.....	34
3.5 Prstová abeceda.....	35
4 Čtení a rozvoj čtenářských kompetencí, metodika úpravy textů.....	38
4.1 Čtení a jeho význam	38
4.2 Čtení neslyšících žáků a jeho problematika.....	41
4.3 Možnosti rozvoje čtenářských kompetencí u neslyšících žáků	45
4.4 Metodika úpravy textů pro neslyšící – teoretická východiska.....	48
5 Porozumění čtenému textu u vybrané skupiny žáků s těžkým postižením sluchu.....	54
5.1 Uvedení do problematiky, formulace výzkumného problému	54
5.2 Cíl a metodologie výzkumného šetření, charakteristika výzkumného vzorku	55
5.3 Analýza textů	59
5.4 Zhodnocení a interpretace výsledků	74
6 Závěr.....	81
7 Seznam použitých informačních zdrojů.....	83
8 Seznam příloh	89

1 Úvod

Sluch je bezesporu jedním z nejdůležitějších smyslů k získávání informací, rozvoji řeči, potažmo i myšlení. Lidská společnost je odkázána na sluchové vnímání a předpoklad dobrého sluchu. Sluchové vnímání je aktivní psychický proces, realizovaný pomocí sluchového orgánu. Umožňuje nám orientaci v prostoru, uvědomění si reálnosti prostředí, pocitu jistoty a bezpečí, rovněž je však základní podmínkou pro rozvoj řeči a mezilidské komunikace. Pokud je tento distanční smysl nějakým způsobem narušen, osoba s takovýmto narušením se denně setkává s řadou problémů, které si většina lidí nedokáže ani představit. Zároveň dochází k deformaci a celkovému narušení příjmu akustických informací.

Na člověka jsou v dnešní době kladeny stále větší a větší nároky v důsledku rozvoje informačních technologií a dalších technických vymožeností. Společnost někdy bývá nazývána „věkem informací“. Každý se musí snažit rozvíjet svou osobnost ve všech směrech, využívat nabyté schopnosti a dovednosti k aktivnímu působení ve společnosti. Tomuto jevu říkáme funkční gramotnost, jehož důležitou složkou je gramotnost čtenářská. Ta zahrnuje schopnost člověka pracovat s textem, orientovat se v něm, porozumět mu, ale také rozebírat a interpretovat různé texty dále, nalézat klíčové informace v textu a umět porovnávat jejich vzájemné vztahy. Porozumění čtenému textu je považováno za jakousi vyšší formu čtení. V této oblasti mají osoby se sluchovým postižením často obtíže, tematika čtenářství je velmi diskutovanou otázkou a zabývá se jí mnoho výzkumů a jednotlivců z řad odborníků. Mívají často problémy se čtením, s jeho porozuměním a aplikováním, což může být způsobeno nižší slovní zásobou či neporozuměním gramatickým pravidlům českého jazyka. Proto je velice důležité při výběru četby pro děti se sluchovým postižením přihlížet na jejich věk a věnovat značnou pozornost také úpravám textů pro takové čtenáře. Tyto úpravy mnohdy mohou být velice přínosné a mohou zlepšit porozumění a chápání obsahu textu, taktéž mohou zlepšovat motivaci čtenáře ke čtení.

Diplomová práce je členěna do čtyř kapitol, z nichž první tři se zabývají teoretickými otázkami sluchového postižení, poslední kapitola se prakticky věnuje čtenářským dovednostem u osob se sluchovým postižením. První kapitola pojednává o základních termínech týkajících se sluchového postižení, vymezuje klasifikaci sluchového postižení, hovoří o specifikách osobnosti člověka se sluchovým postižením, nahlíží na Neslyšící jako na kulturní a jazykovou menšinu a zmiňuje možnosti vzdělávání dětí se sluchovým

postižením. Druhá kapitola se věnuje popisu jednotlivých komunikačních systémů, které osoby se sluchovým postižením v každodenní komunikaci využívají. Pozornost další kapitoly je zaměřena na teorii čtenářství, zabývá se čtením u žáků se sluchovým postižením a problematikou s ním spojenou, rozvíjením čtenářství a dále popisuje metodiku a základní teoretická pravidla úprav textů pro žáky se sluchovým postižením. Výzkumná část diplomové práce zkoumá praktické otázky čtenářství u žáků se sluchovým postižením, obsahuje vlastní upravené texty, jejich využití a porovnání s neupravenými texty v pedagogické praxi. Cílem diplomové práce je analyzovat možnost využití upravených textů ve školách zřizovaných pro žáky se sluchovým postižením, zjišťování účinnosti a efektivnosti těchto úprav při každodenní výuce. V neposlední řadě je výzkumná část zaměřena na vzájemné zhodnocení a porovnávání výsledného čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením při práci s texty neupravenými a upravenými.

2 Vymezení základních pojmů týkajících se sluchového postižení

2.1 Charakteristika sluchového postižení

Sluchové postižení patří v naší populaci k jednomu z nejrozšířenějších somaticko-funkčních postižení. **Sluch** je smysl, kterým vnímáme pohyby pevných, tekutých i plyných těles. Vývojově patří mezi smysly pozdní, vývojovým předchůdcem sluchu je hmat. Sluch nám slouží k vnímání věcí v přítomném čase, pomocí slyšení se můžeme orientovat a zaznamenávat čas. Významnou úlohu však tvoří i v procesu mezilidské komunikace (Sovák, 1978).

Postavení osob se sluchovým postižením je možno chápat ze dvou úhlů pohledu. První pohled je klinický, dle kterého je **sluchové postižení** chápáno jako něco kompenzovatelného pomocí speciálních přístupů či kochleárními implantáty nebo sluchadly. Díky této kompenzaci jsou osoby schopny zařadit se do většinové majoritní společnosti. Druhým hlediskem je hledisko etnické, kdy jsou chápány ostatními i sami sebou jako etnická menšina se společnými znaky, mezi které patří znakový jazyk, historie či vlastní kulturní dědictví (Šedivá, 2006).

Důležitými pojmy v oblasti sluchového postižení jsou termíny sluchová porucha, vada a postižení. Hrubý (1997) za **poruchu** označuje pouze přechodný stav, kdy dochází ke zhoršení sluchu, tento stav lze léčit a po léčbě je sluch v pořádku. Sluchovou **vadu** popisuje jako trvalé poškození sluchu, které zahrnuje poškození od lehké nedoslýchavosti až po úplnou hluchotu, v určité míře je narušena kvalita i kvantita slyšení. **Sluchové postižení** pak zahrnuje širší termín, do kterého spadají také sociální důsledky (Potměšil, 2003). Langer (2013, s. 8) považuje sluchové postižení za „*sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka*“. Dle Hrubého (1997) lze na tento termín nahlížet z několika různých hledisek. Hledisko medicínské se zaměřuje převážně na funkci sluchového orgánu – důležitá je zde kvalita a kvantita sluchového vjemu. Naopak hledisko sociokulturní se zabývá sebepojetím jednotlivců, mnozí nechtějí být zařazováni mezi sluchově postižené, jiní naopak chtějí patřit do komunity Neslyšících. Je tedy velice důležité rozlišovat tento termín od již zmíněných termínů sluchové poruchy a vady, které souhrnně označují objektivní sluchovou nedostatečnost. Termín sluchové postižení je totožný s cizojazyčnými názvy „hearing impaired“, „sluchovo postihnutý“ či „déficient auditif“. V dnešní terminologii se můžeme setkat s označením „osoba (jedinec, dítě,

člověk) se sluchovým postižením“, které dává důraz na individualitu každého z nás, vedle tohoto termínu se můžeme setkat také s označením „osoba s vadou sluchu“ či „neslyšící“.

V běžné praxi se využívají pojmy jako ohluchlost, hluchota, nedoslýchavost, praktická hluchota, jedinec se zbytky sluchu, neslyšící či hluchá osoba, což jsou odlišné termíny se zcela rozdílnými potřebami. Důležité je těmto pojmům rozumět a správně je používat. **Ohluchlost** je stav, který nastal v období dokončování vývoje mluvené řeči či přerušil již vytvořenou mluvenou řeč. Řeč není ztracena, jak by se někdo mohl mylně domnívat, avšak je narušena její formální úroveň a je složitější přirozeně rozvíjet slovní i pojmovou zásobu. Hlavní problém ohluchlosti je psychologický – tyto osoby znají cenu zvuku a postrádají ho. Při komunikaci často využívají odezírání či mluvenou nebo psanou podobu jazyka. **Hluchota** bývá charakterizována jako vrozená, či v časném věku získaná, ztráta sluchu. Prelingvální hluchota označuje stav u osoby, která se narodila již jako neslyšící či ztratila sluch ještě před vytvořením mluvy, naopak postlingvální hluchota vyjadřuje stav osoby, která přišla o sluch po spontánním osvojení jazyka. Termín **zbytky sluchu** je používán v souvislosti s neúplnou ztrátou sluchu, která může být získaná či vrozená, často bývá spojena s obtížemi v mluvené řeči či jejím zpomaleným a narušeným vývojem. Pojmem **nedoslýchavost** je myšlena vrozená či získaná částečná ztráta sluchu, která bývá často důvodem omezeného či opožděného vývoje řeči, v cizojazyčné literatuře označována také jako „hard of hearing“. Do jisté míry ji lze kompenzovat sluchadly či jinými technickými pomůckami (Potměšil, 2003). Pod pojmem **neslyšící** či **hluchý** jedinec (Langer, 2013) se skrývá osoba, která ani s největším zesílením zvuku žádný zvuk slyšet nemůže. „*Neslyšící člověk je ten, jehož slyšení je poškozeno v takovém rozsahu, že znemožňuje porozumění řeči pouze sluchem ať již bez sluchadla či se sluchadlem*“ (Freeman, 1992, s. 26). Termínem **praktická hluchota** je myšlen stav sluchu, při kterém člověk není schopen slyšet řeč bez použití sluchadel. Toto kritérium je velice podstatné pro přiznávání sociálních výhod. Je důležité používat výše zmíněnou terminologii správně, jelikož špatné označení může osobu se sluchovým postižením poškozovat a v mnoha případech může znemožnit přesné odlišení jednotlivých typů a stupňů postižení sluchu (Šedivá, 2006).

2.2 Klasifikace sluchového postižení

Rozlišení sluchových vad je velice komplikované, pro jejich zjednodušení se využívají tři základní hlediska, která popisuje více autorů (srov. Hrubý, 1998, Lejska, 2003, Škodová, Jedlička, 2007, Horáková, 2012)

- 1) Doba vzniku postižení
- 2) Místo poškození sluchového orgánu
- 3) Stupeň postižení

Hledisko **doby vzniku** postižení zahrnuje vrozené a získané vady sluchu. **Vrozené** (hereditární) vady můžeme dále rozdělit na geneticky podmíněné a kongenitálně získané. Již zmíněné geneticky podmíněné jsou zpravidla důsledkem autozomálně recesivní formy onemocnění, dnes existuje asi 30 genů, které jsou za tuto formu onemocnění odpovědné (Horáková, 2012). U druhého typu, tedy kongenitálně získaných, se můžeme setkat s prenatálně vzniklými vadami. Toto poškození vznikne v průběhu těhotenství, převážně pak v období prvního trimestru. Vady mohou ale vzniknout i během porodu, např. asfyxie plodu či protahovaný porod, tyto se nazývají perinatální. U **získaných** vad rozlišujeme dvě základní kategorie, a to získané před fixací řeči – tedy prelingválně, asi do 6-8 let dítěte. Řeč se nemůže vyvíjet, dokonce i získané řečové mechanismy se mohou u dětí oslabovat a deformovat. Do skupiny získaných vad patří také vady vzniklé po fixaci řeči – tedy postlingválně, které mohou vzniknout v průběhu celého života (Lejska, 2003).

Dalším zmíněným hlediskem je hledisko **lokalizace** postižení. V Klinické logopedii (2007) jsou popsány poruchy periferní a centrální, kdy periferní je dále rozdělena na převodní, percepční a smíšené, centrální poruchy jsou lokalizovány v části sluchové dráhy až za kochleárními jádry výše v prodloužené míše. Hrubý (1998) dle fyziologického hlediska popisuje vady převodní a percepční. **Převodní** vady vznikají v části vnějšího či středního ucha, přičemž přenos zvukových vibrací směrem ke zvukovodu a střednímu uchu je nějakým způsobem přerušen, dochází pouze k zeslabení zvukových vjemů. Zpravidla jsou postiženy všechny tóny rovnoměrně a narušení převažuje v hlubších frekvencích. Důsledkem těchto vad je vždy pouze nedoslýchavost, nevedou k úplné hluchotě. Lze je kompenzovat sluchadly či využitím kostního vedení. Naopak **percepční** vady se objevují v části vnitřního ucha či v elektrické části sluchové dráhy. Tyto vady jsou někdy nazývány také jako senzoneurální. Dochází k narušení sluchu v oblasti vysokých tónů, změně kvality slyšení. Důsledky percepčních vad jsou mnohem závažnější, mohou vést až k úplné hluchotě. Narušení je charakteristické zkreslením zvuků, narušeným vnímáním intenzity zvuků a tím je poškozeno rozumění mluvě. Samozřejmě se vyskytují vady způsobené kombinací převodní a percepční složky. V mnoha případech jde o vadu sluchu podmíněnou geneticky. Většina dědičných vad je vrozených, některé se ale mohou objevit později s přibývajícím věkem a poté se zhoršovat.

Posledním hlediskem je hledisko **stupně postižení**, tedy kvantitativní slyšeného zvuku. Sluchové ztráty jsou měřeny v decibelech. V české literatuře se můžeme setkat s klasifikací uvedenou v tabulce č. 1 dle Lejsky (2003, s. 36):

Tab. č. 1: Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty sluchu v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí

normální stav sluchu	0 dB - 20 dB
lehká vada, porucha sluchu	20 dB - 40 dB
středně těžká vada, porucha sluchu	40 dB - 60 dB
těžká vada, porucha sluchu	60 dB - 80 dB
velmi těžká vada, porucha	80 dB - 90 dB
hluchota komunikační (praktická) = zbytky sluchu	90 dB a více
hluchota úplná (totální)	bez audiometrické odpovědi

zdroj: Lejska (2003, s. 36)

Další příklad klasifikace dle stupně postižení, viz tabulka č. 2, nabízí mezinárodní audiofonologický úřad BIAP z roku 1997 (Bureau International d'AudioPhonologie):

Tab. č. 2: Audiometrická klasifikace sluchové ztráty dle BIAP 1997

normální, téměř normální sluch	0 - 20 dB
lehká ztráta sluchu	21 - 40 dB
středně těžká ztráta sluchu	I. stupeň: 41 - 55 dB, II. stupeň: 56 - 70 dB
těžká ztráta sluchu	I. stupeň: 71 - 80 dB, II. stupeň: 81 - 90 dB
velmi těžká ztráta sluchu	I. stupeň: 91 - 100 dB, II. stupeň: 101 - 110 dB, III. stupeň: 111 - 119 dB
úplná ztráta sluchu, hluchota	120 dB a více

zdroj: BIAP (1997, online)

Variabilita příčin vzniku sluchového postižení je velice rozsáhlá. Může jít o kombinaci několika příčin, mnohdy však zůstane důvod vzniku postižení neznámý. Při poškození sluchu nemusí jít vždy o trvalé následky, mnohdy je sluchové vnímání obnoveno. Bohužel však může docházet k úplné ztrátě sluchu. Jednoduše se dají příčiny rozdělit do dvou hlavních kategorií (Skákalová, 2011):

- Vrozené – do této skupiny patří vrozené vývojové vady, infekční onemocnění matky během těhotenství, užívání toxických látek matkou, genetické vady.
- Získané – meningitida, záněty středouší, nádory, traumatické poškození sluchového orgánu či jeho onemocnění.

Konkrétněji lze popsat etiologii sluchového postižení z hlediska důsledků, které postižení způsobilo, tedy na příčiny převodních vad a poruch a na příčiny percepčních vad a poruch (Hrubý, 1998):

- Příčiny převodní vady a poruchy – působení cizího tělesa či ušního mazu ve vnějším zvukovodu, zánět středního ucha, perforace bubínku, úraz a narušení středoušních kůstek, otoskleróza, vrozené deformity středního či vnějšího ucha.
- Příčiny percepční vady a poruchy – meningitida, úrazy spojené s přetětím sluchového nervu, nádor sluchového nervu, infekce matky během těhotenství, různá onemocnění, ototoxické látky.

2.3 Vliv sluchového postižení na osobnost neslyšícího jedince

Sluchové vnímání představuje jeden z nejdůležitějších informačních kanálů člověka. Porucha či vada sluchu může mít vliv na vývoj celé osobnosti. V důsledku primárně postižené funkce může docházet u osob se sluchovým postižením k poruchám sekundárním, kdy jsou postiženy ty procesy, jejichž vývoj je ve spojitosti primárně narušené funkce a závisí na jejím rozvoji. Příkladem sekundární poruchy může být narušený rozvoj a používání řeči. Sluch a řeč zde působí v interakci, obě tyto funkce jsou na sobě vzájemně závislé a souvisí spolu. V důsledku sluchové vady dochází k narušení a omezení mnoha dalších oblastí, což může mít **negativní vliv na celkový vývoj osobnosti**, na rozvoj jeho sociálních kontaktů. Z psychologického hlediska se jedná o senzorickou deprivaci. Osobnost neslyšícího a formování jeho charakteru je ovlivňováno obtížemi v mluvené řeči, což se odráží také ve vývoji myšlení, poznávacích procesů, chápání lidských vztahů. Nejdůležitější je však to, jak člověk vnímá sám sebe. Ti, kdo se cítí omezování svým zdravotním postižením, trpí nenaplněným životem, jsou plaší, bojí se. Jestliže se dítěti systematicky dostává určité množství a rozmanitost vnějších vlivů, může se úspěšně rozvíjet. Tyto vlivy jsou většinou předávány mluvenou řečí. U dětí se sluchovým postižením bývá rozsah těchto vlivů snížený, vzniklé reakce na tyto podněty jsou velice jednoduché a psychické činnosti nemusí být rozvíjeny v potřebné míře (Šedivá, 2006).

Základní faktory, které mohou ovlivňovat psychický vývoj dětí se sluchovým postižením, zmiňuje Škodová, Jedlička (2007) a patří mezi ně tyto:

- Závažnost sluchové vady – do této skupiny faktorů spadá stupeň ztráty sluchu a doba vzniku sluchového postižení, za nezávažnější z hlediska následků je považována hluchota vrozená nebo získaná v raném věku, kdy u dítěte není spontánně vyvinuta artikulovaná řeč.
- Poznávací procesy – v důsledku narušeného vývoje řeči dochází k negativnímu ovlivnění většiny poznávacích procesů, děti hůře tvoří obecné pojmy, nerozumí čtenému textu, obtíže se objevují také při chápání významu a gramatických tvarů v textu či psaní.
- Bezděčné učení – jedná se o činnost, kdy jsou dítěti spontánně a nepřetržitě podávány informace, děti se sluchovým postižením jsou o ni ochuzeny, tyto informace mohou získávat pouze zrakem, chybí návaznost jednotlivých činností a dějů.
- Sociální chování – z důvodu nejasných jednání svého okolí se často neorientují v mezilidských vztazích, hůře navazují kontakty.
- Poruchy učení – obtíže v této oblasti nepramení jen ze sluchové ztráty, ale souvisí převážně s etiologií sluchového postižení.
- Přístup rodičů – je velice důležité, zda se rodiče vyrovnají s narozením dítěte se sluchovým postižením, neboť to vše může ovlivňovat jeho emocionální a celistvý rozvoj.
- Separace dítěte od rodiny – z důvodu pohybu v internátních školách pro sluchově postižené, může často docházet k citové i podnětové deprivaci, což má dále vliv na zrání osobnosti a rodinné vztahy. Naštěstí většina dětí již v současné době díky integračnímu přístupu nemusí pobývat v průběhu školní docházky na internátě.

Osobám, kterým není umožněn plný jazykový rozvoj v důsledku narušeného sluchového vnímání, často hrozí nerovnoměrný a **komplikovaný vývoj**. Osobnost člověka je tímto poznamenána, což se promítá jak do vnímání okolí, tak převážně do vnímání sebe sama. Může docházet ke vzniku nestabilní identity, člověk sám sebe neuznává jako plnohodnotnou osobnost, nedocení sám sebe. Často je chování typické agresivitou, netaktním chováním, narušenými sociálními schopnostmi, méněcenností. V důsledku narušené a nekvalitní komunikace jsou porušeny vzájemné vztahy, objevují se potíže při

jejich navazování, osoby se sluchovým postižením mohou trpět psychickými obtížemi, často dochází k nadměrné závislosti na ostatních či naopak nezdravé izolovanosti (Procházková, 2007).

Neslyšící jsou považováni za zdravotně minoritní skupinu z důvodu komunikačních a sociálních možností, které se liší od majoritní společnosti. Neslyšící člověk se hůře dorozumívá, může být sociálně deprivován, jestliže k poškození sluchu došlo náhle. Taková osoba může být společností vyřazována na okraj skupiny, může se cítit bezvýznamná a přehlédnutá ostatními, dochází k narušení společenských vztahů. V neposlední řadě může dojít dokonce až ke změně osobnosti člověka a kvality jeho života. Každý z nás nejlépe komunikuje ve svém mateřském jazyce. Komunikace s využitím dalšího jazyka vyžaduje od mluvčího zvýšenou psychickou námahu, více snaživosti, trpělivosti, soustředění. U neslyšících toto tvrzení platí dvojnásob. Nejraději vyhledávají komunity lidí hovořících stejným komunikačním prostředkem, tam se cítí bezpečněji (Lejska, 2003). Přívrženci tzv. teorie „**výhody z defektu**“ stojí za názorem, že vývoj dětí se sluchovou vadou vychází z pocitu méněcennosti, který se promítá do jejich chování. Celý život se proto snaží předejít utrpení, jejich život je těžký boj o kompenzaci, vynakládají veškeré úsilí, aby překonali své postižení. Toto nadměrné úsilí je později poznamenáno zvýšenou nemocností, někdy dokonce až úmrtností. Avšak je to jediný způsob, jak tyto slabší děti mohou navyšovat svou sílu a lépe se adaptovat. Zda je toto tvrzení pravda, je velice diskutabilní a ne všechny osoby se sluchovým postižením svůj život takto vnímají.

Jak bylo řečeno, u dětí se sluchovým postižením je omezena ta oblast, která je zastoupena zvukovými podněty, tudíž zvuková mapa je značně zkreslena či vůbec nedochází k jejímu tvoření. Obtíže ve vnímání a nepochopení zvuků z okolí mohou vést k narušení ve vývoji převážně v oblasti řeči, verbální inteligence a oblasti sociální. **Řeč** je jednou z nejvíce poznamenaných oblastí. Dítěti se zmenšuje předřečová produkce, nemá potřebu hrát si s mluvidly či napodobovat zvuky v důsledku absence zpětné vazby, nerozumí obsahu řeči, chybí zde motivace. V průběhu dalšího vývoje je narušení stále více znatelné a prohlubuje se. Proto je velice důležitá včasná diagnostika a následná péče či kompenzace. V oblasti **inteligence** nastávají obtíže v disproporčním rozvoji verbální a neverbální složky inteligence, neverbální (názorová) složka se rozvíjí na základě vrozených předpokladů, avšak verbální (slovní) se opoždí v oblasti chápání logických vztahů či v oblasti informační. Oblast **sociální** je neméně důležitou oblastí, která zahrnuje

celkový socializační proces. Již při vytváření vztahu matka – dítě může docházet k určitým odlišnostem v chování dítěte se sluchovým postižením, které matka neočekává. Problémem je také sociální učení, kdy je dítě interakčním situacím vystavováno daleko méně v důsledku nižších komunikačních dovedností, je ochuzeno o množství informací a zkušeností, o bezděčné sluchové vnímání. Z toho mohou plynout určité specifické vlastnosti, jako např. vztahovačnost či nepřiměřené reakce v oblast emocionální (Šedivá, 2006).

Často jsou o neslyšících tradovány různé předsudky. Na majoritní většinu působí jako impulzivní, agresivní, neurotičtí, nevyzrálí. Tyto vlastnosti však nevyplývají ze sluchového postižení, nýbrž z neregulování přirozených sklónů. Výchovnými postupy rodičů lze tyto rysy usměrnit, mnohdy jsou však zjištěny tyto sklony až v dospělosti, kdy je již jejich odstranění velice náročné, ne však nemožné. Vlivem životních podmínek u dětí se sluchovým postižením dochází k rozvoji vlastních rysů osobnosti, u každého však záleží na vrozené výbavě, věku, stupni a době vzniku postižení, výchovném vedení či dostatečné informovanosti. U neslyšících dětí bývá právě informovanost tou složkou, která bývá často zanedbávána, v důsledku toho se pak mohou ve společnosti chovat odlišně, jelikož neznají zvyky většinové společnosti a vždy neodhadnou situaci a následně své chování (Strnadová, 1994).

2.4 Neslyšící s velkým „N“

Neslyšící ve svém volném čase vyhledávají prostředí, kde komunikační obtíže nemají, kde se cítí být jako doma, kde mohou relaxovat, odpočívat. Prostředí, kde najdou vzájemné pochopení a kde mohou komunikovat znakovým jazykem. Scházejí se při kulturních akcích a organizují mnohé programy a činnosti. Z jazykového a kulturního hlediska jsou neslyšící považováni většinovou společností za **menšinu**. Menšinu, která je charakteristická užíváním stejného komunikačního prostředku – u nás tedy českého znakového jazyka, z čehož mohou vyplývat odlišné názory, jiné hodnoty či vlastní chápání světa. Využívání znakového jazyka jako primárního komunikačního prostředku je podstatným činitelem, který v budoucím životě může ovlivňovat čtenářskou gramotnost dětí se sluchovým postižením a jejich porozumění literárním textům. V diplomové práci je popsána tato podkapitola právě proto, že znakový jazyk hraje pro komunitu Neslyšících tak podstatnou roli a je jedním z nejdůležitějších znaků, které ji spojují.

Osoby, které se cítí být součástí této menšiny či komunity, jsou v literatuře označovány jako **Neslyšící** s velkým „N“. Tento termín vznikl v průběhu 60. a 70. let 20. století v USA, u nás se objevil v **90. letech 20. století**, kdy se začala část českých neslyšících po vzoru komunity uživatelů amerického znakového jazyka takto označovat (Langer, 2013). Sami sluchově postižení chtějí být označováni společností za Neslyšící, považují sami sebe za menšinu a hlásí se k ní. Spojuje je existence znakového jazyka jakožto hlavní formy komunikace, historie, podobné obtíže v každodenním životě, osudy, společní přátelé. Jsou považováni za jednu z nejsoudržnějších menšin vůbec. Vůči slyšícím mají většinou hlubokou nedůvěru.

Abychom porozuměli této kapitole, je důležité objasnit termíny komunita a kultura. Za **komunitu** neslyšících je považována skupina osob, které mají společné zájmy a názory týkající se sluchového postižení. Do komunity může patřit neslyšící i slyšící osoba, avšak postoje skupiny jsou ovlivňovány kulturou Neslyšících (Potměšil, 2003). Pod pojmem **kultura** se dle Průchy (2001) skrývá pojetí širší a užší. Pod širším pojetím si můžeme představit veškeré materiální i duchovní hodnoty, které vytváří lidská civilizace. V užším pojetí představuje kultura projevy chování lidí charakteristické jejich zvyklostmi, kulturou, komunikačními prostředky a sdílenými hodnotami, které zachovávají. Potměšil (2003) kulturu charakterizuje jako systém hodnot, znaků, názorů, které doprovází chování a pocity lidí. Je to jakýsi komplex, který obsahuje víru, umění, vědění, zákony, morálku, zvyky, vtipy, kresby, způsoby projevů, zvyky při stolování, a to vše získá člověk jako člen nějaké společnosti. Zpravidla bývá považována za samozřejmost a většina lidí si ji neuvědomuje (Freeman, 1992). Kultura je předávána uvnitř Neslyšících z generace na generaci a neustále se rozvíjí. Její uznání je jedním z nejdůležitějších předpokladů zdravého rozvoje neslyšícího dítěte. Hlavními složkami a společnými znaky kultury Neslyšících je znakový jazyk, účast na organizacích neslyšících, vzájemná podpora členů, často velmi obdobné zkušenosti a společný rys, kterým je hluchota. Dle **kulturní definice** je pojem hluchota, a s ním společné chápání světa, objasňován takto: *„úplná hluchota, ke které dojde před vytvořením řeči, je jediné zdravotní postižení a patrně jediná vnější podmínka vůbec, která vede k tomu, že se člověk stává členem kulturní a jazykové menšiny“* (Hrubý, 1997, s. 38).

Vytváření komunit je závislé na třech základních rysech, které zmiňuje Woll-Ladd (in Kosinová, 2008), jsou to:

- Hluchota – tento rys striktně odděluje neslyšící od většinové společnosti.
- Komunikace – tedy využívání společného komunikačního prostředku, v tomto případě využívání znakového jazyka
- Vzájemná podpora – mohou mezi sebou sdílet a předávat si pozitivní i negativní zkušenost týkající se každodenních obtíží v komunikaci s majoritní skupinou

Aby mohla být osoba se sluchovým postižením přijata do komunity Neslyšících a účastnit se různých aktivit, existují základní podmínky, které uvádí Ladd (in Kosinová, 2008):

- Být neslyšícím dítětem neslyšících rodičů
- Navštěvovat školu pro sluchově postižené
- Stýkat se ve svém volném čase s komunitou Neslyšících
- Souhlasit a ztotožnit se s postoji komunity

Primární podmínkou plnohodnotného členství v komunitě Neslyšících je však dokonalé zvládnutí znakového jazyka a také ztotožnění se se specifiky kultury a celého společenství Neslyšících (Langer, 2013). Členy komunity Neslyšících však mohou být také nedoslýchaví či ohluchlí uživatelé znakového jazyka nebo někteří tlumočníci. Autoři Bakerová a Cokely (in Kosinová, 2008) uvádí další podmínky pro přijetí člena do komunity neslyšících – podmínka audiologická, politická, jazyková a společenská. Podmínka audiologická zahrnuje určitou ztrátu sluchu, politická znamená, že budoucí člen se musí zásadně podílet na veřejných věcech spojených s komunitou, jazyková zahrnuje plynulé používání znakového jazyka a v neposlední řadě podmínka společenská, která klade důraz na angažovanost při veškerých aktivitách komunity Neslyšících.

Kultura Neslyšících zahrnuje scházení se ve vlastních klubech, organizování různých společenských akcí, mezi které patří plesy, koncerty, oslavy, sportovní akce. Mezi největší a nejznámější sportovní událost patří Deaflympiáda, což je olympiáda vytvořená pro neslyšící po vzoru olympiády slyšících osob. Všechny tyto aktivity slouží převážně ke vzájemnému setkávání členů komunity, vzájemné podpoře a seznamování se. Kulturní činnosti Neslyšících jsou specifické zejména v zaměření se na vnímání vizuálních vjemů, které hrají v jejich životě dominantní roli. Spadá sem oblast lidového umění – tedy

vyprávění příběhů či legend pomocí znakového jazyka, povídky či básně ve znakovém jazyce, vyprávění vtipů, anekdot, vizuální umění v podobě malířství, sochařství či architektury. Také se zaměřují na divadelní a dramatické aktivity. Všechny tyto události patří mezi velice důležité, mohou se zde setkávat neslyšící z celé republiky (Kosinová, 2008). Jako každá komunita, i tato, má určitá pravidla chování, která jsou pro ni typická. Dotečky jsou zde daleko častější, než u slyšící populace, neslyšící tím upozorňují na začátek hovoru, upoutávají pozornost, navazují komunikaci. Pokud bychom chtěli získat pozornost více neslyšících v jedné místnosti, můžeme využít opakované zapnutí a vypnutí světla či výrazné dupnutí, kdy upoutáme pozornost vibracemi. Naopak měli bychom se vyvarovat doteků hlavy, přerušení očního kontaktu při komunikaci s neslyšícím či surového poklepávání při snaze upoutat pozornost. Tyto rady jsou velice důležité a měli bychom se snažit tato pravidla dodržovat.

2.5 Vzdělávání osob se sluchovým postižením

Cílem vzdělávání osob se sluchovým postižením je maximální rozvoj osobnosti ve všech oblastech lidského života a jejich úspěšná socializace. Toto je zajišťováno soustavou specializovaných škol a školských zařízení pro sluchově postižené. **Preprimární vzdělávání** zajišťují střediska rané péče, speciálně pedagogická centra či mateřské školy pro sluchově postižené, které fungují často při základních školách. Jejich cílem je zpřístupnit dítěti prostředky k překonání komunikačních bariér, výchovně vzdělávací proces se tedy zaměřuje na komunikační a jazykovou výchovu, dále rozvíjí základy v oblasti vizuálně motorické, orální i zvukové. Mateřskou školu většinou navštěvují děti ve věku 3 – 6 let (Horáková, 2012). **Primární stupeň** vzdělávání zajišťuje síť základních škol pro sluchově postižené, výuka vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Počátek školní docházky je pro žáky důležitým mezníkem v jejich životech. Je to první oficiální setkání s povinnostmi, úspěchy či neúspěchy a konkurencí vrstevníků. Počet žáků je v takovýchto třídách snížen, povinná školní docházka je často prodloužena o jeden přípravný nultý ročník, kde mohou žáci upevnit již nabyté dovednosti z mateřských škol pomocí her a přímé práce. Ve školách pro sluchově postižené mají žáci možnost využívat speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, učební pomůcky či speciální učebnice. Škola má také povinnost zařadit do harmonogramu speciálně-pedagogické předměty, mezi něž patří např. hodiny znakového jazyka či logopedie individuální nebo skupinová. Poté žáci navštěvují některou ze **středních škol**, kde si mohou vybrat z praktických škol, učilišť či odborných škol a gymnázií. Je to velice

důležitý krok pro jejich pracovní uplatnění a budoucí povolání. V současné době je nabízena široká škála profesního zaměření, nejčastěji se jedná o obory strojní mechanik, truhlář, kuchař, cukrář, prodavač či čalouník a mnoho dalších. Sekundární vzdělávání mohou zakončit výučním listem či maturitním vysvědčením. **Terciární vzdělávání** pro sluchově postižené nabízí dva vysokoškolské programy, mezi které patří bakalářský a následně navazující magisterský obor „Čeština v komunikaci neslyšících“ na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a bakalářský obor „Výchovný dramatika neslyšících“ na Janáčkově akademii múzických umění v Brně. Nabídka se stále rozvíjí, spousta škol se snaží zpřístupnit studium žákům se sluchovým postižením pomocí poradenských center, která se podílí na zlepšení studijních podmínek (Langer, 2013).

Kromě navštěvování škol pro sluchově postižené mohou žáci využít možnosti integrace ve školách hlavního vzdělávacího proudu. **Vyhláška č. 27/2016 Sb.** říká, že se žák se sluchovým postižením vzdělává přednostně ve škole běžného typu, pokud to odpovídá jeho možnostem, potřebám, podmínkám a možnostem školy. Dále vyhláška definuje formy integrace, a to individuální a skupinovou. Pokud bychom se chtěli podrobněji zabývat integrací, tak například Defektologický slovník (1984) popisuje **integraci** jako něco úplného, nenarušeného, jakési spojení v jeden celek. Pulda (1994, s. 133) považuje integraci za: „*potřebné zapojení postiženého jedince do společnosti při plném respektování jeho práva na individuální a soukromý život*“. Proces integrace je velice náročný jak pro psychiku dítěte, tak celé rodiny. Proto je zapotřebí pomoc ze strany odborníků. Důležitou roli hrají speciálně pedagogická centra, která zabezpečují a poskytují speciálně-pedagogickou a psychologickou pomoc dětem a žákům se sluchovým postižením a pomáhají v procesu integrace jim i jejich rodinám. Úkolem těchto pedagogických zařízení, jestliže je to potřebné, je také sestavení **individuálního vzdělávacího plánu** žáka se sluchovým postižením. Speciálně pedagogická centra však nejsou jediným aktérem v přípravě tohoto dokumentu, dále se na jeho tvorbě účastní psycholog, sociální pracovník či v případě potřeby další odborníci, samozřejmě důležitou roli zastávají také rodiče, kteří musí s plánem souhlasit. Potměšil (2003) uvádí základní data, která by měla být součástí tohoto dokumentu. Patří sem anamnestické údaje, dosavadní péče, kontakty na rodiče, odborná pracoviště, dále na všechny zúčastněné podílející se na tvorbě tohoto plánu. Důležitý je zde popis aktuálního stavu dítěte, cílů a úkolů, kterých chce být dosaženo z hlediska krátkodobého i dlouhodobého. Bývají zde zmíněny podmínky, díky kterým se daří cíle plnit, výchovný styl, typy využívaných pomůcek. Nesmí být opomenut ani výčet

léků a veškeré medikace. Individuální vzdělávací plán uvádí dovednosti, schopnosti a vědomosti dítěte, od kterých je možno začínat a plnit stanovené cíle. Plán obsahuje seznam oblíbených/neoblíbených věcí, činností, sociální vazby, nejefektivnější styl učení. Jsou popsány také specifické metodické postupy, způsoby hodnocení dítěte. Podstatnou roli v tomto období sehrávají také střediska rané péče, u nás Raná péče Čechy a Raná péče pro Moravu a Slezsko.

Důležitou roli v celkovém integračním procesu hraje míra sluchového postižení, avšak podstatnou úlohu sehrává také schopnost dítěte využívat sluchadlo či kochleární implantát, úroveň komunikace, schopnost vyrovnat se se svým postižením, osobnostní vlastnosti dítěte, které by mělo být samostatné, rozhodné, vyrovnané, adaptabilní, mělo by mít pozitivní vztah ke škole. Včasnost odhalení sluchové vady, následné vyšetření, informovanost rodičů a jejich spolupráce – to vše se podílí na úspěšné integraci (Horáková, 2012).

V procesu integrace sluchově postižených žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu můžeme narazit na mnoho **kladů** a výhod, které z toho plynou. Žák není vyčleňován ze sociálních vazeb se svými vrstevníky, je ve styku se slyšící společností a neuzavírá se před ní, je zamezeno dlouhému dojíždění do vzdělávací instituce a dítě nemusí přebývat na internátě a tím není odtržen od rodiny. Může být motivován a aktivován k vyšším výkonům vzhledem ke svým spolužákům. Přínosná integrace je podmíněna ochotou všech zúčastněných stran – tedy žáka, rodičů, pedagogů, dalších odborníků, ale také spolužáků, dále stupněm poruchy sluchu, jeho schopnostmi, motivací, snahou. Avšak problémem může být nefunkční komunikace mezi žákem a učitelem či žákem a ostatními spolužáky. Žák se může cítit být přetěžován a nadměrné náklady mohou dítěti způsobit psychické obtíže. Také je kladen větší nárok na rodiče dítěte a společnou přípravu na vyučování, jelikož vzdělávání v integraci vyžaduje pozornost a koncentraci (Horáková, 2012). V extrémním případě může docházet k tomu, že v důsledku nadměrné přípravy na vyučování nezbývá již rodičům čas na aktivity a hry, které patří k životu dítěte. Často je také ze stran učitelů integrovanému dítěti v důsledku jeho sluchového postižení odpouštěno a tolerováno i to, co s postižením vůbec nesouvisí (Šedivá, 2006).

Uplatnění žáků se sluchovým postižením na trhu práce je do jisté míry omezeno, jelikož je provázeno řadou obtíží a překážek. Nejprve je důležitá informovanost o druzích profesí a možnostech uplatnění, která bývá pro dítě se sluchovým postižením většinou zprostředkována rodinou či školským zařízením z důvodu omezeného mimovolního učení

a narušené sociální i komunikační interakce s okolím. Dalším úskalím je ochota zaměstnavatelů zaměstnat osobu se sluchovým postižením, která je ovlivněna úrovní jeho komunikačních schopností. Vzhledem k této problematice vznikla v roce 2006 organizace s názvem Agentura Profesního Poradenství pro Neslyšící (dnes pod názvem Tichý svět), která se snaží takovým osobám pomáhat. Zaměřuje se na podporované zaměstnávání, profesní poradenství, poradenství online, pomoc nabízí osobám se sluchovým postižením i jejich rodinám, pracovníkům úřadu práce či poradenským i léčebným zařízením (Horáková, 2012).

3Komunikační systémy využívané neslyšícími

Každá živá hmota ve světě má potřebu sdělovat informace, komunikovat. **Komunikace** je chápána ve významu sdělování, spojování, přenosu, hraje důležitou roli v mezilidských vztazích, zajišťuje interakci dvou nebo více účastníků. Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem vůbec (Klenková, 2006). Jedná se o složitý děj, který zahrnuje vydávání informací, jejich přijímání, dekodování a porozumění. Je to děj vrozený, kterým se tvoří vztah mezi matkou a dítětem. Komunikovat můžeme pomocí neakustických, akustických či mimosmyslových kanálů. Člověk nejčastěji využívá dva komunikační kanály, a to optický a akustický. Optický je důležitý převážně k přijímání prostorových informací zrakem, akustický tvoří lidskou komunikaci. Tímto kanálem člověk může vnímat až šedesát procent veškerých informací. Tedy jakékoli poškození akustického kanálu znamená porušení mezilidské komunikace a tudíž zhoršení porozumění. (Lejska, 2003). Komunikace má funkci sdělovací, uchovávací, poznávací, společenskou, tvořivou, estetickou a jistě i mnoho dalších. Není rozhodující a důležité, jaký jazykový kód je v komunikaci použit, ale podstatná je jeho funkce (Strnadová, 1998).

Komunikační systémy lze chápat jako způsoby dorozumívání se neslyšících, avšak také jako možnosti komunikace mezi minoritní skupinou neslyšících s intaktní společností. Výběr vhodného komunikačního systému vždy záleží na jednotlivci, měl by však přinést co nejvyšší možnou míru pochopení obou komunikujících a jakousi pohodlnost při jeho užití. Využívání komunikačních systémů je dáno Zákonem o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb. v platném znění. V průběhu péče o osoby se sluchovým postižením se utvořily základní komunikační systémy, mezi které patří systém orální komunikace, využití simultánní komunikace, směr totální komunikace a přístup postavený na bilingválním vzdělávání. Cílem **orálních metod** je osvojování a následné využívání mluvené řeči v komunikaci, myšlení a rozvoji gramotnosti. Vedle mluvené řeči využívá ostatních zachovalých smyslů u dítěte se sluchovým postižením – tedy zraku a hmatu. Patří mezi historicky nejstarší vzdělávací přístupy (Langer, 2013). Pojmem **simultánní komunikace** je myšleno využívání většinového mluveného jazyka současně s dalšími nejrůznějšími komunikačními systémy, nejčastěji vizuálně motorickými. Využívá se jako převod mluveného jazyka do znakového a naopak při formálním vyjadřování. Cílem je zpřístupnění výpovědi všem účastníkům komunikace pomocí takových kanálů, které jsou pro ně přijatelné. **Totální komunikace** znamená využití všech známých komunikačních systémů a prostředků, které dosud byly objeveny,

současně využívá zbytky sluchu a mluvenou řeč. Všechny tyto prostředky se mohou vzájemně kombinovat a tím zvyšovat účinnost komunikace. Systém se zaměřuje na zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace a klade si za cíl zajistit účinnou komunikaci (Potměšil, 2003). Všechny tyto komunikační systémy mají za cíl vytvořit mluvenou řeč, která bude sloužit jako prostředek vzdělávání a socializace osob se sluchovým postižením. Posledním zmíněným systémem je systém **bilingvální komunikace**, jehož cílem je rozvíjet jazyk a myšlení. Znamená využívání dvou jazykových kódů – znakového jazyka neslyšících osob a mluvené řeči většinové společnosti, které se však nemusí objevovat simultánně. Větší význam v průběhu vzdělávacího procesu je kladen na přirozený jazyk neslyšících, tedy jazyk znakový (Krahulcová, 2002). Nejčastěji se však setkáváme s rozdělením komunikačních systémů na **audioorální** a **vizuálně motorické**. Audioorální komunikační systémy jsou reprezentovány např. mluveným jazykem většinové společnosti, vizuálně motorické jsou zastoupeny znakovým jazykem či prstovou abecedou (Langer, 2013).

3.1 Znakový jazyk

V úvodu této podkapitoly je nutné podotknout, že žáci převážně s těžším sluchovým postižením, kteří ve své každodenní komunikaci upřednostňují užívání znakového jazyka, mohou zažívat větší problémy s porozuměním textu, který je psanou formou českého jazyka, tudíž je odlišný od jejich primárního komunikačního systému. Proto je tématu komunikační systémy věnována celá kapitola a jednotlivé systémy užívané žáky se sluchovým postižením jsou rozebrány níže v jednotlivých podkapitolách.

Znakový jazyk patří mezi jazyky vizuálně-motorické, je produkován pohyby mluvčího a přijímán zrakem recipienta. Je to jazyk bezprostřední komunikace, jelikož jednotky tohoto jazyka mají obrazový ráz. Je to přirozený jazyk, který má svá pravidla, je nezávislý na mluveném jazyce většinové společnosti (Servusová, 2008).

Neslyšící v každé zemi mají svůj vlastní národní znakový jazyk. Krahulcová (2002, s. 59) zmiňuje definici dle zákona č. 155/1998 Sb. **O znakové řeči** v platném znění, který byl nahrazen již zmíněným zákonem č. 384/2008 Sb. v platném znění **O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**. Dle prvního zákona můžeme **znakový jazyk** chápat jako „*přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně – pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost,*

systemovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ Znakový jazyk zahrnuje pohybové a mimické výrazové prostředky, které byly vytvářeny většinou skupinkami neslyšících. Gramatická stránka jazyka není závislá na mluveném jazyce a je zcela odlišná, má svá vlastní pravidla. Základní složkou znakového jazyka je vizuálně pohybový signál. Tento komunikační systém využívá zejména nesklonovaných sloves a podstatných jmen, čas je vždy označen složeným tvarem. Součástí znakového jazyka je také již zmíněná mimika, odezírání, prstová abeceda či komunikační postoj mluvčího vyjádřený pohybem a postojem těla. Je to komunikační systém, který umožňuje provádět více znaků najednou, jedná se o jakousi komunikaci „tváří v tvář“.

Názor, že je znakový jazyk samostatným, nezávislým a přirozeným jazykem, se objevil na začátku 60. let 20. století díky americkému jazykovědci Williamu Stokoevi, který publikoval první lingvistickou studii o americkém znakovém jazyce zvanou *Sign Language Structure* (1960). Touto studií poukázal u amerického znakového jazyka na důležité rysy, mezi které patří dvojí členění, arbitrárnost a systematická strukturovanost znaků a díky tomuto výzkumu je dnes znakový jazyk i u nás považován za plnohodnotný a uznávaný komunikační systém (Macurová, 2001). Je to systém vytvořený z dohodnutých znaků, což je nejmenší jednotka znakového jazyka, které se přiřazuje nějaký význam. Znak představuje pohyb jedné nebo obou rukou a prstů. Ruce se často mohou dotýkat různých částí těla, to vše je doprovázeno mimikou, která je důležitým prvkem tohoto komunikačního systému. Dle způsobu, jak **znaky** vytváříme, je můžeme rozdělit na:

- Deiktické (ukazovací) - jedny z nejjednodušších znaků, většinou dobře srozumitelné. Pomocí těchto znaků je možno přímo ukazovat na osoby, věci, určení místa, časového údaje, do této skupiny patří kontaktní znaky, pomocí nichž se navazuje komunikace např. dotknutím ramene osloveného.
- Ikonografické (napodobovací, ikonické) – tyto znaky umožňují popis věcí či osob, které nejsou v bezprostředním okolí, většinou lze ze znaků jejich význam odhadnout – např. znaky pro pojmy jíst či pít, význam znaku pro určitý pojem bývá značný.
- Symbolické – zastupují největší skupinu znaků, v této skupině je osoba či jakýkoli jev symbolizován na základě jedné vlastnosti, která nemusí být charakteristickým rysem, symbol je často vybrán na základě nápadných rysů osoby či jevu.

Znakový jazyk je zařazen mezi dialogické jazyky, nemá svou psanou podobu. Avšak objevilo se několik způsobů o snahu dokumentace jednotlivých znaků – např. videosnímky znaků, snaha o jejich notaci či fotografická dokumentace. Jednotlivé znaky obsahují tzv. manuální složku a formativní parametry, které jsou dle Stokoa (in Krahulcová, 2002) následující:

- Místo, kde je znak artikulován
- Tvar jedné ruky nebo obou, které znak artikulují
- Orientace prstů, celé ruky, vztah ruky k tělu
- U znaků artikulovaných oběma rukama jejich vzájemný vztah
- Pohyby jedné nebo obou rukou
- Kontakt artikulující ruky s druhou pomocnou rukou či tělem

Autor také zmiňuje, že záleží na tvaru ruky, pohybu ruky v prostoru a umístění znaku v prostoru. Zveřejnil výsledky své lingvistické analýzy znakového jazyka a dokázal, že znakový jazyk je plnohodnotným a přirozeným jazykem se všemi potřebnými rysy, mezi které patří zejména systémovost, produktivnost, znakovost, existence dvojí artikulace – tedy dvojího členění či historický rozměr znakových jazyků (Langer, 2013). Nepostradatelnou součástí znakového jazyka je taktéž již několikrát zmíněná **mimika**, která dává sdělení citový přízvuk, doplňuje základní informace, je používána převážně pro vyjádření nějaké vlastnosti, pocitu či stavu. Nosičem mimiky jsou pohyby mimických svalů obličeje, škála těchto pohybů je poměrně rozsáhlá (Servusová, 2008). Doplněním komunikace může být také postoj mluvčího či vzdálenost. Můžeme hovořit o jakési řeči těla, vzdálenost pak může představovat míru formálnosti komunikace. Pojmy či názvy, které nemají určitý znak ve znakovém jazyce, mohou být vyjádřeny pomocí prstové abecedy. Orální řeč je také nezbytnou součástí komunikace ve znakovém jazyce, zpravidla je využívána mezi neslyšícími s vynecháním hlasu a postačuje tak pro odezírání mezi neslyšícími. Ve znakovém jazyce může působit k upřesnění znaku tam, kde je znak vícevýznamový a mohlo by tak dojít k záměně, u neslyšících, kteří překonali řečovou bariéru, slouží jako hlavní nositel informací. Ovšem záleží na každém jednotlivci a na tom, jak ovládá mluvenou řeč.

Znakový jazyk (konkrétně tedy český znakový jazyk) je charakteristický svými specifickými vlastnostmi, kterými se od českého jazyka většinové společnosti liší. Langer (2013) zmiňuje tyto:

- Procesy inkorporace – využívají simultaneitu a trojdimenzionální prostor znakového jazyka.
- Výskyt klasifikátorů – zástupné znaky, které zastupují určitý význam, spojují se s jinými.
- Mimetická deskripce – vizualizace prostoru, která se využívá k detailnímu a rychlému popisu vlastností určitého předmětu a souvislostí v prostoru

Macurová (2001) dále rozvádí pojem **simultánnost**. To znamená, že ve znakovém jazyce je možné produkovat a vnímat současně více znaků najednou, v jednom čase. Je to díky tomu, že znakový jazyk užívá manuálních (např. tvar, pohyb, pozice ruky) a nemanuálních (mimika, pohyby hlavy) nosičů a oba tyto nosiče mohou být tvořeny současně, tím vzniká proces simultánnosti, na rozdíl od mluveného jazyka, kde jsou řazeny slova lineárně, za sebou.

V důsledku výzkumných prací a dalších zkoumání se ze znakového jazyka postupně stával a stává oficiálně a formálně uznávaný komunikační prostředek a jeho postupná akceptace stále probíhá. Velikou roli v prosazení znakového jazyka sehrál americký jazykovědec W. Stokoe a v případě České republiky pak zejména přijetí zákona č. 155/1998 Sb. v platném znění O znakové řeči (dále jeho novela zákon č. 384/2008 Sb.), díky kterému se stal rovnocenný ostatním jazykům. Díky této legislativě mají osoby se sluchovým postižením nárok využívat znakový jazyk jako vhodný komunikační prostředek, který slouží k přenosu informací a vzájemnému sdělování mezi účastníky komunikace.

3.2 Mluvená řeč

Mluvená řeč je jedním z nejmasověji používaných dorozumívacích prostředků a rozsah jejího použití se stále rozšiřuje. Mluvenou řeč vnímáme sluchem a reprodukuje ji řečovými orgány. Orální řeč je převážně dialogická, má určité lexikální a gramatické zvláštnosti, spád a využívá rychlé střídání určitých prvků. Mluvená řeč je ve své psané a zvukové podobě základním prostředkem k získávání informací ve světě. Pro její porozumění jsou velice důležité komunikační a jazykové kompetence, které se nejčastěji

získávají interakcí osoby s okolím (Langer, 2013). Jakožto motorický akt je u většiny lidí ovládána spánkovým lalokem levé mozkové polokoule, která je označována jako řečová. Díky levé hemisféře mluvíme, rozumíme řeči mateřské i cizí, můžeme rozkládat slova na slabiky. Avšak pro vnímání řeči, čtení či psaní je nutná kooperace, tedy vzájemná součinnost, obou mozkových hemisfér (Matějček, 1995).

Kontrolu mluveného projevu umožňuje sluch, který ale taktéž přivádí do mozku důležité informace. Rozvoj mluvené řeči u osob s poruchami sluchu je jednou z nejtěžších, ale i nejdůležitějších úloh. Mluvený jazyk je primárním prostředkem komunikace většinové společnosti, a proto je jeho aktivní zvládnutí jedním z primárních cílů edukace sluchově postižených žáků. Sluchové postižení znesnadňuje přirozené osvojování orální řeči. Je zřejmé, že podmínky pro rozvoj řeči u osob se sluchovým postižením jsou odlišné, než u osob slyšících. Vývoj mluvené řeči u osob se sluchovým postižením je v jisté míře opožděný, přerušovaný či omezený, dle stupně sluchového postižení. To se projevuje v průběhu celého vývoje řeči. U osob slyšících je sluchový analyzátor nepoškozen, tudíž se stýkají s mluvícími lidmi a bez problému mohou vnímat sluchem. Neslyšící nemívají takovou potřebu slovního dorozumívání, která je důležitá pro vývoj řeči, nezískávají v průběhu života vzory pro rozvoj vlastní řeči. Avšak i tito lidé mohou zvládat užívání mluvené řeči díky plasticitě vyšší nervové soustavy, díky níž může být sluchové postižení kompenzováno činností ostatních nepoškozených analyzátorů. Vývoj dítěte je již od malička omezován – nevnímá řeč rodiče, nemůže reagovat na jeho intonaci, rytmus řeči. Neslyšící osoby poznávají řeč prostřednictvím zrakového vnímání, mohou si však řeč postupně osvojovat pod odborným vedením. Při odborném vyučování se využívají optické obrazy slov, prstová abeceda, vyslovování, psaná slova, která poskytují informaci o fonetickém složení jednotlivých hlásek. **První slova** si děti se sluchovým postižením osvojují na základně názornosti a zobecňování při styku s okolím či praktické činnosti. Důležité je samozřejmě také osvojení významů jednotlivých slov, což má vliv na názorné myšlení. Zpočátku používají slova s velice širokým významem. Postupnému osvojování a zužování pojmových okrásků napomáhá pracovní činnost, odborné vedení, vyučování a také osobní zkušenosti každého jednotlivce. Při rozvoji slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením je velice důležité nezapomínat na tvorbu souvislostí mezi těmito slovy. S rozvojem slovní zásoby a zdrojem slovních podnětů souvisí čtenářské dovednosti, o kterých bude řeč v následující kapitole (Langer, 2013).

Srozumitelnost řeči sluchově postižených může být velice často narušena, v některých případech může být až nesrozumitelná. Obtíže se objevují ve všech oblastech řečové produkce – nejvýrazněji při respiraci, fonaci i artikulaci. Dýchání je negativně ovlivněno z hlediska kvality, je typické neplýnulostí a narušenou koordinací nádechů a výdechů. Narušení fonace je závislé na stupni a typu sluchového postižení, často se toto narušení projevuje v kolísání síly hlasu, změně barvy hlasu či monotónního hlasového projevu. Artikulace se spontánně nevyvíjí u dětí s velmi těžkým postižením sluchu, je závislá na odborné péči. Obtíže se mohou objevovat také ve všech jazykových rovinách (Horáková, 2012). Obecně by se dalo tvrdit, že osoby se sluchovým postižením hovoří pomaleji, rytmus, intonace a časování jsou odlišné od mluvené řeči majoritní populace, hlasitost, nádechy, výška hlasu je nezvyklá. Často nebývá jazyk umístěn správným způsobem při vyslovování souhlásek, mohou být vypouštěny či přidávány samohlásky (Freeman, 1992). Podstatnou roli hraje také recepce a produkce písemné formy mluveného jazyka, která je považována za druhý nejrozsáhlejší prostředek komunikace majoritní společnosti. Také v této oblasti se u osob se sluchovým postižením setkáváme s obtížemi (Langer, 2013).

3.3 Odezírání

Tato forma komunikace je považována za velice náročnou duševní činnost, která vyžaduje naprosté soustředění komunikujícího. Schopnost odezírání vyžaduje určité vlohy, které jsou vrozené, nelze je získat. Díky kombinaci vloh a znalosti jazyka mohou být teprve vypracovávány jednotlivé dovednosti důležité pro odezírání (Strnadová, 1998). **Odezírání** znamená zrakové vnímání mluveného slova, komunikující dekoduje slova pomocí hlásek, které odezírá z pohybů mluvidel mluvčího. Vyžaduje systematický a dlouhodobý výcvik. Je to dlouhodobý proces, který zahrnuje několik fází, Janotová (1999) zmiňuje tyto:

- Primární odezírání – časté opakování vytvoří spojení pojmu a obličejového obrazu, nejčastěji toto spojení vytváří matka.
- Lexikální odezírání – dochází ke spojení obličejového obrazu, proprioceptivního vnímání vlastní artikulace a konkrétního jevu.
- Integrální odezírání – tato forma je považována za výslednou, kdy již člověk dokáže zrakově vnímat projev a v případě potřeby dokáže doplnit neodezřené hlásky.

Odezírání zahrnuje zrakový příjem informací na základě pohybů mluvidel, gestikulace rukou, mimiky obličeje a výrazu očí, kontextu mluveného slova či postojů mluvčího. Vnímání odezírané mluvy musí zahrnovat komplexní analyticko-syntetickou činnost. Mluvčí přijímá pohyby mluvidel jako tzv. **kinémy**. Kiném je dle Aliche (in Krahulcová, 2002, s. 195) „*jednoduchý mluvně pohybový útvar, zrakem odlišitelný od jiných mluvně pohybových útvarů. Jednomu kinému neodpovídá jediný foném, ale několik fonémů.*“ V českém jazyce máme 12 kinémů, 7 pro souhlásky, 5 pro samohlásky. Samohlásky jsou jakousi oporou pro odezíráání, naopak některé souhlásky není možné odezírat – např. hlásku „h“ či „ch“. Odezíráním lze sledovat tempo řeči, diferencovat dlouhé a krátké hlásky, avšak intenzitu hlasu je nemožné odezírat.

Odezírajícímu jistě pomůže při chápání smyslu sdělení znalost tématu rozhovoru, osobní zkušenost, znalost pojmů, dostatečná slovní zásoba, znalost situace, o které se mluví, logická návaznost sdělení, viditelné pohyby rtů, kontext souvislostí, doplňující mimika a gestikulace mluvčího (Strnadová, 1998). Odezírání je schopnost, využívá se zde předvídání, logické doplňování mezer, což každý člověk nedokáže. Důležitá je mírně zpomalená a pečlivá artikulace. Možnosti jsou také dány rozsahem slovní zásoby, nadáním pro tuto schopnost, vnějšími a vnitřními podmínkami komunikujícího a celé komunikace (Krahulcová, 2002). **Vnitřní podmínky** zahrnují úroveň vývoje řeči osoby, stav zraku, úroveň jeho slovní zásoby, gramatickou stránku řeči, aktuální emoční stav a stav organismu, případná unavenost, a to vše může kladně i negativně ovlivnit výsledné sdělení. Do kategorie **vnějších podmínek** můžeme zařadit nepřerušovaný dokonalý oční kontakt, dobré osvětlení osoby, která mluví, roli zde hraje také konverzační vzdálenost, která by se měla pohybovat od 0,5 metru do 4 metrů mezi komunikujícími. Výšková úroveň hlavy odezírajícího a mluvčího by měla být přibližně stejná. Strnadová (1998) zmiňuje podmínky na straně mluvčí osoby – tedy to, že každý člověk mluví jinak, někomu porozumíme brzy, u některých lidí nelze odezírat, nedodržují pravidla usnadňující odezíráání. Taktéž jsou důležité podmínky na straně odezírající osoby – existují velké rozdíly mezi odezírajícími, každý disponuje jinou slovní zásobou, životními zkušenostmi a znalostmi příslušného jazyka. Záleží také na psychické a fyzické rovnováze těla. Podstatnou roli hraje význam prostředí – zahrnuje osvětlení, vzdálenost, prostorové uspořádání a další okolnosti, které byly již podrobněji zmíněny výše.

Janotová (1999) popsal jednotlivé složky odezírání, které neodmyslitelně ovlivňují tento komunikační systém. Jsou jimi vizuální vnímání řeči, sluchová percepce a její význam, znalost jazyka a úloha psychiky. Do složky **vizuálního vnímání řeči** patří vnímání jednotlivých hlásek. Některé jsou snadno odezíratelné – působí jako jakési body optické opory, jiné způsobují jakési mezery či okénka v pochopení sdělení. Většina autorů se však shodne na tom, že nejlépe jdou odezírat samohlásky. Oblast **sluchové percepce** je další významnou složkou. U osob se sluchadly se hovoří o tzv. bisenzorickém vnímání – tedy o zrakovém a sluchovém vnímání současně. Dochází k propojení obličejových obrazů a sluchových vjemů. Jelikož odezírání neposkytuje vnímání melodie řeči, intenzity řečového projevu či pouhého zabarvení hlasu, je velice důležité využívat zbytky sluchu, pokud je to jen trochu možné. Stále je kladen důraz na neustálé procvičování odezírání, avšak bez **znalosti jazyka** by schopnost odezírat osoby se sluchovým postižením nemohly uplatnit v plné míře. Proto by se nemělo zapomínat nejen na rozvoj slovní zásoby, ale také na znalost gramatických pravidel, skladby či tvarosloví. Poslední nezapomenutelnou složkou je **psychická stránka** osobnosti.

Nácvik odezírání není jednoduchý, musí postupovat po jednotlivých krocích, využívá průpravná cvičení. Podstatná část cvičení je věnována rozvoji zrakového vnímání, zaměřující se na velikosti, barvy, tvary, cvičení s obrázky, detaily. Specifická cvičení jsou pak již zaměřena na vnímání obličeje, výrazu, slovního popisu, pohyblivosti mluvidel a to nejprve na sobě před zrcadlem. Během minulých let byly vytvářeny také komunikační systémy, které měly pomáhat při odezírání – např. Cued Speech či Hand-Mund Systém, o kterých je psáno níže. Vznikaly pomůcky technické, pomocí nichž byly přenášeny vibrace či zobrazovaly viditelnost hlásek pomocí barevných žároveček. V poslední době se často využívají počítačové animované programy či programy zobrazující průřezy mluvidel při vyslovování určitých hlásek. Po zvládnutí jednotlivých kroků cvičení se plynule přechází na vlastní nácvik odezírání jednotlivých hlásek. Nácvik začíná se samohláskami, dbá se na rozpoznání rozdílu mezi krátkými a dlouhými, až po zvládnutí samohlásek se přechází na souhlásky. Pro další rozvoj a zlepšování této schopnosti se využívá sada cvičení, do kterých patří segmentální, textové a tematické hovorové činnosti. Segmentální činnosti se zaměřují na zrakové vnímání jednotlivých hlásek či hláskových spojení, cílem je cíleně odezírat izolované hlásky či spojení hlásek bez širšího kontextu. Naopak textové se již zabývají slovní zásobou a jejím rozvojem či doplněním neúplné informace pomocí domýšlení či znalosti gramatiky. Tematické hovorové se využívají po probrání určitého

tématu slov – např. proberou se všechna jídla, poté se osoba snaží odezírat věty, ve kterých jsou ty pojmy, které byly probrány (Janotová, 1999).

Odezírání není jednoduchý proces, skládá se z několika složek, které na sebe navazují, dle Strnadové (1998) zahrnuje:

- 1) Zrakové vnímání pohybů mluvidel a řeči, které je doplňováno zrakovou pamětí.
- 2) Opakování pohybů v mysli a oživení příslušných obrazů v paměti.
- 3) Přepřepřování přijaté informace a zakomponování do obsahového kontextu sdělení.

Pro správné odezírání je důležitá složka **technická** a **psychická**. Technická složka zahrnuje zvládání techniky odezírání, jejíž podmínkou je viditelnost, která se u různých hlásek liší. Samohlásky se odezírají lépe a tvoří jakousi kostru mluvené řeči. Jsou vzájemně odlišné velikostí čelistního úhlu, pohybem jazyka a tvarem úst. Naopak odezírání souhlásek je daleko náročnější, jsou rozděleny do již zmíněných 7 skupin kinémů, avšak uvnitř skupiny nejsou souhlásky navzájem rozeznatelné. Proto je podstatné zmínit také složku psychickou, která má za úkol obsahově doplňovat mezery, aby mohlo vzniknout slovo a z něj celé výsledné sdělení. Schopnost této psychické složky se vyvíjí v průběhu celého lidského života zároveň s celkovým jazykovým rozvojem.

Při setkání s novým slovem odezírání využívá tři základní metody. Metoda **čistého odezírání** zamezuje jakékoli pomoci při odezírání, je závislá na dokonalé vizuální ústní abecedě, přehnané artikulaci a grimasování, zpomaleném tempu řeči, někdy dokonce až hláskováním. Tento přístup se využívá spíše při nácviku izolovaných slov. Metoda s **částečnou pomocí** využívá psanou podobu slova či prstovou abecedu, kdy si člověk doplní mezery ústních obrazů hlásek. Třetí metodou je metoda **simultánní pomoci** při odezírání, která se doporučuje pouze v počátcích nácviku odezírání (Krahulcová, 2002). Strnadová (1998) zmiňuje, že nové slovo – tedy nový mluvní obraz, který osoba dosud nezná – nelze odezírat. Člověk nemůže takovouto výslovnost k ničemu přiřadit, protože slovo je pro něj neznámé, dosud se s ním nesešel. Často tak vznikne záměna, kdy zařadí toto nové slovo k nějakému již známému podobnému, avšak je to chybné a dojde ke komunikačnímu problému.

Je známo více způsobů, které se dají využít při odezírání, dle tohoto rozdělení Huber (in Krahulcová, 2002) rozlišuje tři typy odezírajících:

- Typ totální – osoba využívající tento typ se zaměřuje na celkový ústní obraz mluvčího a na obsahovou stránku komunikace.
- Typ parciální – soustředění na technickou složku odezírání a detailnost ústního obrazu, tento typ se uplatňuje při počátcích nácviku odezírání.
- Typ smíšený – považován za ideální typ, pozornost je kladena na obsah sdělení, ale také na ústní obrazy.

Existuje systém pro podporu odezírání známý jako **Hand-Mund systém**. Je to systém manuálně orální, který byl vytvořen dánským ředitelem ústavu pro neslyšící G. Forchhammerem. Podporuje výslovnost a odezírání, patří do skupiny fonomimických systémů. Využívá se pohybové znázornění fonémů pomocí rukou, případně také grafémem. Forchhamer vytvořil pro nepostřehnutelné pohyby mluvidel při odezírání skupinu pohybů a poloh ruky, které doprovázejí mluvenou řeč. Vytvořil pohyby pro znázornění činnosti hlasivek, patrového oblouku či polohy jazyka. Cílem bylo snadněji si osvojit, co se říká a jak se to říká. Dalším takovým systémem pro podporu odezírání je **Cued speech**, což je dle Krahulcové (2002, s. 252) „komunikační systém založený na využití kombinací tvaru prstů a poloh ruky, které vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení“. Tento systém byl vytvořen v roce 1967 v USA Orinem Cornettem. Cued speech pomáhá zprostředkovat slova ve správných gramatických tvarech. To, co člověk nemůže odezřít, pochopí pomocí těchto „cues“ – tedy značek, které pouze doplňují informace. V anglickém jazyce jsou souhlásky rozděleny do osmi skupinek. V každé skupince jsou hlásky, které jsou vizuálně kontrastní, mohou být tedy snadno odlišeny při odezírání. Samohlásky jsou rozděleny do čtyř skupinek. Pro rozeznání se používá jedné ruky, hřbet je obrácen k posluchači. Nejenom, že tento systém pomáhá stimulovat jazykový vývoj, pomáhá také při rozvoji soustředěnosti dítěte a tím vede ke zlepšení jeho schopností odezírat. Pomáhá lépe vnímat gramatické tvary slov. Nácvik tohoto komunikačního systému není nijak náročný. Výše zmíněné systémy pro podporu odezírání se používají v cizině. U nás je využíván systém **pomocných artikulačních znaků**. Tyto znaky slouží jako opora při osvojování, fixaci i automatizaci jednotlivých hlásek. Počet znaků je tedy stejný jako počet hlásek mluveného jazyka. Artikulační znaky svým provedením poukazují na správnou polohu mluvidel, výdechový proud, znělost či neznělost hlásky. Při artikulaci

hlásky se pomocný artikulační znak ukazuje jednou rukou, přičemž druhá ruka zastává funkci odhmatávání vibrací či kontroluje výdechový proud. Tento systém je velmi účinnou pomůckou pro osvojování mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením (Krahulcová, 2002).

Vhodným doplňujícím a podpůrným prostředkem odezírání může být přirozená **gestikulace** a jemná **mimika**. Naopak pozor by měl být dán na určité **překážky**, které mohou znepríjemnit a znesnadnit komunikaci. Nejen žvýkání, ale jakýkoli pohyb úst, který nepatří k mluvním pohybům, může zkreslit mluvní obraz řečeného. Také nadměrným usmíváním se mluvní obraz mění, chybná výslovnost může způsobit záměnu hlásek. Také příliš rychlé tempo nebo naopak nevhodné zpomalení, přehnaná artikulace, dlouhá souvětí – to vše negativně ovlivňuje a ztěžuje už tak náročný proces odezírání (Strnadová, 1998).

3.4 Znakovaná čeština

Znakovaná čeština patří mezi uměle vytvořené znakové systémy, konkrétně mezi manuálně kódované mluvené jazyky. Uměle vytvořené znamená, že nevznikly spontánně na základě dlouhodobého vývoje, nýbrž byly cíleně a záměrně vytvořeny (Langer, 2013). Dle zákona č. 155/1998 Sb. **O znakové řeči** v platném znění, je **znakovaná čeština** považována za umělý jazykový systém sloužící k dorozumívání neslyšících osob se slyšícími či při tlumočení na formálních akcích. Využívá gramatiku českého jazyka, téměř doslovně zde jsou přeloženy české výrazy do vizuálně motorických prostředků. Pomocí úst se zřetelně artikuluje věta a pod každé slovo se podsouvá znak vypůjčený ze slovníku znakového jazyka. Přebírá zásoby vlastního znakového jazyka a rozšiřuje je o další znaky, které jsou vytvářeny uměle. Slovo je zde většinou hlavním nositelem informace. Tento systém využívá kód jako vizuálně pohybovou část – tedy k orientačnímu určení, dále jako mluvenou část – tedy k upřesnění pojmu. Je plně závislý na českém mluveném jazyce. Znakovaná čeština je považována za tzv. **pidgin** – jedná se o kombinaci dvou na sobě nezávislých jazykových systémů (Hrubý, 1997).

Znakovaná čeština obsahuje jednotlivé složky, které tvoří základ sdělovacího kódu tohoto jazyka, Řeháková (1990) popisuje tyto:

- Souhrn znaků znakové češtiny – obsahuje soubor vizuálně pohybových prvků, které jsou tvořeny jednou nebo oběma rukama.
- Prstová abeceda – zpravidla se užívá pro jména či pro další pojmy, které nemají znakové ekvivalenty.

- Orální řeč – tato složka dotváří informace o významu znaku, působí současně s vizuálně pohybovými signály rukou. Doplnuje informace o pojmu, upřesňuje, které slovo z pojmového okruhu má být dosazeno do kontextu sdělení, znak zde slouží k vymezení okruhu pojmů.
- Doprovodná mimika – působí zde jako doplňující prvek, dodává sdělení jakýsi citový pohled.

Byla vytvořena převážně za účelem sdělování informací neslyšícím osobám, zřídka k dorozumění neslyšících se slyšícími, nikoli však pouze ke komunikaci mezi neslyšícími osobami. Pro slyšící uživatele je osvojení tohoto uměle vytvořeného systému mnohem jednodušší, než zvládání znakového jazyka, jelikož struktura jazyka je totožná s jazykem většinové společnosti. Naopak neslyšící znakovanou češtinu často nepoužívají, je pro ně složitější porozumět zcela odlišným gramatickým pravidlům (Langer, 2013). Převážně ji preferují osoby se sluchovým postižením, které jsou kompetentní v oblasti českého jazyka, tedy osoby nedoslýchavé či postlingválně neslyšící. Z neslyšících osob ji využívají pouze ti, kteří dokážou výborně odezírat, avšak bez odezírání většinou neslyšící sekvence ukazujících znaků nepochopí (Hrubý, 1997).

3.5 Prstová abeceda

Nazývána též daktylotika, daktylní abeceda, daktylogie či cizojazyčným termínem „fingerspeeling“ (Strnadová, 1998), obsahuje soustavu poloh prstů a pohyby rukou, vyjadřující jednotlivá písmena abecedy, proto je pro její využívání velice důležitá znalost písemné formy mluveného jazyka. Krahulcová (2002, s. 217) definuje **prstovou abecedu** jako „*slovní vizuálně-motorickou komunikační formu, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen*“. Počet znaků prstové abecedy odpovídá počtu písmen české abecedy, některé znaky jsou přímo obrysem konkrétního písmene, ostatní se tolik podobat nemusí. Patří mezi uměle vytvořené znakové kódy, nelze ji považovat za nezávislý jazykový systém (Langer, 2013). Tvůrci prstové abecedy byli mnichové, kteří byli zavázáni mlčením a prostřednictvím těchto posunků se mezi sebou mohli dorozumívat. První pojednání o prstových abecedách pochází již z 8. století našeho letopočtu. Jako první využil při vyučování dětí prstovou abecedu Španěl Ramirez de Carrión v 16. století (Sovák, 1984). U nás se poprvé použila prstová abeceda v Praze v roce 1957 ve škole pro neslyšící a postupně byla zaváděna i do jiných škol.

Jsou známy tři ustálené formy její podoby – dle účasti artikulujících rukou se jedná o prstovou abecedu **jednoruční**, **dvouruční** a **smíšenou**. Rozdíl mezi jednoruční a dvouruční je převážně v rychlosti a srozumitelnosti. Prstová abeceda jednoruční je rychlejší, avšak méně zřetelná. Polohy prstů ruky jsou velice podobné jednotlivým písmenům české abecedy, háčky jsou znázorněny lehkým zhoupnutím ruky, čárky pak lehkým protažením ukazovaného písmene abecedy. Interpunkční znaménka jsou zobrazena opisem ve vzduchu. Prstová abeceda dvouruční je zřetelnější, často známá i slyšící populaci, avšak její nevýhodou je časová náročnost. Tento typ se více využívá např. v Itálii, Skotsku, Chorvatsku nebo v České republice (Řeháková, 1990). Samozřejmě je možné také využití vzájemné kombinace abecedy jednoruční a dvouruční – tento typ je nazýván jako smíšená prstová abeceda.

Každý systém obsahuje určité **podmínky**, kterých by se měl uživatel držet. U prstové abecedy je důležité, aby ruka při ukazování nezakrývala obličej, pohyblivost zápěstí ukazující ruky má být minimální, pohybují se převážně prsty a zápěstí je otočeno k dítěti. Ramenem by člověk hýbat neměl a loket by měl být přiložen k tělu. Důraz je kladen na preciznost a přesnost předváděného znaku. Důležitá je plynulost komunikace, návaznost mezi znaky. Je vhodné vždy po sdělení využít kontrolní otázku, zda došlo ke správnému porozumění. **Nácvik** prstové abecedy spočívá nejprve v imitačních cvičeních. Zpočátku se děti učí s prvky a potom se samotnými znaky prstové abecedy. Nejprve nejsou znaky spojovány s písmeny, člověk se musí připravit na zrakové vnímání jednotlivých znaků a rozvíjení motoriky rukou. Navazujícím krokem jsou reprodukční cvičení, kdy dochází ke spojení znaků s písmeny. Děti předvádí první slova pomocí prstové abecedy a spojují je s psanou podobou slov, důraz je kladen na přesné předvádění znaků. Posledním krokem v nácviku jsou komunikační cvičení, kdy dochází k procvičování frekventovaných slov, což vytváří podmínky ke slovní komunikaci. Velice důležitou součástí tréninku prstové abecedy je rozvíjení senzorických schopností, tedy pozornosti, vnímání, napodobování, zapamatování. Samozřejmě je u dítěte důležitá motorická schopnost k provádění vizuálně motorických kódů (Krahulcová, 2002).

Prstová abeceda se používá převážně v předškolním a mladším školním věku, později se od ní ustupuje. Je analogická mluvené řeči, používá se tedy jako dorozumívací prostředek mezi neslyšícími i slyšícími, kteří tuto formu komunikace ovládají. Je snadno naučitelná a použitelná. Lze ji použít kdekoli, není potřeba žádných dalších pomůcek. Pro děti ve věku tří až čtyř let může být prstová abeceda brzy vnímána jako komunikační

prostředek a ony se stávají jejím aktivním uživatelem. Dítě získává slovní zásobu, zvyšuje se motivace ke komunikování, snadněji analyzuje jednotlivá slova a rozvoj řeči může probíhat podobně jak u dítěte slyšícího. Tato forma komunikace je pouhým prostředkem k následnému zvládnutí řeči ve slovní podobě (Krahulcová, 2002). Může být využívána také jako součást znakového jazyka pro zpřesnění dorozumění, slouží k rozkladu slov, spojuje hmatový a zrakový vjem – písmeno je viděno zrakem a současně cítěno hmatem. Umožňuje analýzu a syntézu slova na prvky, usnadňuje zapamatování slov do paměti a jejich znovuvybavování. Sloužila také jako doplněk orální řeči u dětí, které nebyly schopny plně odezírat. Tato metoda byla označována jako Rochesterská. Využívá se taktéž ke sdělení informace, pro kterou neexistuje konkrétní znak.

4 Čtení a rozvoj čtenářských kompetencí, metodika úpravy textů

4.1 Čtení a jeho význam

Čtení přináší jedincům mnoho. Nejenom, že znamená přínos v oblasti emocionální, vzdělávací, sociální, ale má také veliký význam pro celkový rozvoj osobnosti. Nelze opomenout také oblast slovní zásoby, ať již aktivní či pasivní, pro kterou je čtení jedním z nejdůležitějších prvků, rozvíjí samotné vyjadřování i myšlení, je důležitým zdrojem slovních podnětů, vzdělávání, taktéž umožňuje dosažení vyšších stupňů lidského rozvoje a uvědomování. **Čtenářská gramotnost**, tedy schopnost porozumět psanému textu, používat jej, interpretovat jej, je jednou ze schopností vedoucí k aktivnímu začleňování osoby do společenského života (Ptáčková, 2013). Je důležité brát v potaz fakt, že podstatnou roli hraje stupeň jazykového vývoje dítěte, který do značné míry rozhoduje o tom, jaký materiál si dítě k četbě zvolí a jaký bude mít z četby prožitek (Smetáček, 1973). Důležitým mezníkem ve vývoji čtení je tzv. **předčtenářské období**, které vytváří základy pro to, aby dítě rádo četlo. Předčítání je většinou úkolem rodičů, dítě se díky němu učí chápat, co je to čtení, učí se považovat knihy za zdroj zábavy a informací, začíná se o ně zajímat, učí se s knihami správně zacházet, klást otázky, chápat nové myšlenky, rozvíjí svou představivost a fantazii (Červenková, 1999).

Aby se dítě naučilo číst, je důležité správné sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakové vnímání a rozlišování tvarů, sluchová i zraková paměť, časová a prostorová orientace, smysl pro rytmus, schopnost sloučit či rozkládat jednotlivé prvky ve funkční celky (Vaněčková, 1996). Předpokladem pro funkční a úspěšné čtení je zvládnutí optické analýzy slov, porozumění významu slov a využití životních zkušeností k pojmání celkového obsahu a významu textu (Ptáčková, 2013). Při čtení si slyšící dítě zmapovává dosavadní znalosti jazyka prostřednictvím textu a tvoří názory a úsudky na bázi gramatické struktury, na které se podílí také autor textu. Důležité je zmínit nejenom mechanické čtení, ale hlavně **čtení s porozuměním**, což je proces, který se u člověka buduje dlouhodobě, je to proces porovnávání vstupní informace s tím, co již čtenář o věci ví. Strnadová (1998) tvrdí, že čtení s porozuměním se velice liší od čtení mechanického. Děti se mnohdy ve škole naučí psát písmena a mechanicky je vyslovovat, avšak neporozumí obsahu sdělení, nespojí si symboly s odpovídajícími pojmy a významy. Dítě nemá dostatečnou zkušenost a tak rozvinutý jazykový systém, aby pochopilo obsah sdělení, a pouhá znalost písmen k tomu nepostačí. Složitější je to u dítěte se sluchovým postižením, které se nemůže opírat

o akustické obrazy hlásek, nemá tak rozsáhlou slovní zásobu a znalosti gramatické výstavby jazyka.

Vlastní rozumění písemné či čtené formy textu je složitý proces, který zahrnuje několik období a stadií, která na sebe navazují. Zpočátku dochází ke spojování jednotlivých slov a konkrétních předmětů, jakási prvotní představa o smyslu sdělení, vníkaní do textu, které se odráží od dřívějších zkušeností a znalostí. Dále dochází k rozlišení významů jednotlivých slov a jejich význam je pochopen v rámci celého kontextu sdělení. Po nějakém čase již dítě dokáže vyčlenit významově důležité informace z textu, což je důležitý prvopočáteční krok porozumění. Již nevzniká předpokládaný smysl sdělení, nýbrž skutečný, reálný. **Porozumění textu** se skládá ze dvou důležitých operací – analýzy a syntézy. Porozumění nejprve probíhá v rámci jedné věty, poté celého odstavce až k porozumění textu jako celku. Vliv na porozumění textu mají jistě předchozí zkušenosti, znalost významu jednotlivých slov, stylistické a kompoziční vlastnosti textu, vztahy slov ve větách či vztahy vět v celých odstavcích. Naučení se této schopnosti klade velký nápor na psychiku dítěte (Solovjev, 1977).

Čtení je proces, který bývá chápán jako proces dekodování nějakého systému znaků, které dávají smysl, když jsou převedeny do jiné roviny prezentace, pro toto dekodování je důležité ovládnutí akustického systému (Ptáčková, 2013). Dítě, které se seznamuje s písmeny a vnímá jen jejich tvary, čte písmenko po písmenku, zaměstnává pravou mozkovou hemisféru. Jakmile však začne kromě tvarů písmen vnímat také jejich obsah, číst globálně, začíná pracovat jeho levá mozková hemisféra. Čtenář, který je vyspělý a při četbě se zaměřuje na význam textu, již tedy používá jen levou hemisféru, což mu šetří energii i čas. Avšak při čtení textu napsaného nekonvenčním písmem je čtenář opět nucen zapojit postupně obě hemisféry (Matějček, 1995). Podstatou četby je analyticko-syntetická činnost centrální nervové soustavy. Čtení slov je aktivováno: „*levostranným neuronálním systémem, jehož součástí jsou vymezené oblasti týlní kůry mozku, dále kůra na hranicích týlního a spánkového laloku, horní a střední spánkový závit, část dolního čelního laloku, talamus, kůra mozečku a některé pravostranné spánkové a čelní korové oblasti*“ (Souralová, 2002, s. 8).

Čtení zahrnuje **několik fází** vývoje, mezi ně dle Udena (in Pulda, 1994) patří tyto:

- 1) Ideovizuální čtení – čtenář čte globálně to, co už zná.
- 2) Receptivní čtení – čtenář čte a dozvídá se něco, co ještě nezná. Může probíhat ve formě slovníkové, kdy porozumí něčemu novému díky své slovní zásobě, či strukturální, kdy porozumí základním pravidlům jazyka, gramatickým základům, skloňování. Této fáze však dle autora dosáhne pouze malá část sluchově postižených osob.

Četba textu je jednou z několika složek řečové komunikace, která zahrnuje komplexní souhrn více jevů. Při recepci textu jsou aktivní psychické procesy, pro které jsou důležité dosavadní znalosti a zkušenosti v oblasti dorozumívání, tzv. **kompetence**. Do těchto kompetencí spadá především znalost jazyková, znalost parajazykových a neverbálních prostředků, dále znalost věcná – tedy encyklopedická, znalost interakční, která v sobě obsahuje např. schopnost identifikace záměru autora či znalosti komunikačních pravidel a norem, znalost strategická, která umožňuje čtenáři vybírat vhodné jazykové prostředky a také speciální znalost, která propojuje vlastní zkušenosti s poznatky z přečtených textů. U slyšících dětí začíná cílené vnímání psaného textu okolo vstupu do školy, tedy kolem šesti let věku dítěte. Takové dítě již má vytvořen určitý mentální slovník, používá komunikaci a psaná slova jsou pro něj pouze jinou formou sdělení, učí se číst to, co už zná. Při výuce čtení slyšících dětí bývají využity postupy syntetické, analytické či jejich vzájemná kombinace (Souralová, 2002).

Bylo již řečeno, že čtení má obrovský **význam** v mnoha oblastech lidského života. Smetáček (1973) zdůrazňuje několik nejdůležitějších funkcí, které četba má a shrnuje je do několika bodů:

- Funkce prožitková – čtenář si může při četbě odpočinout, oddělit se od skutečného světa a vnímat fantazijní svět, lze ji považovat za funkci rekreační či zážitkovou.
- Funkce úniková – tato funkce může umožnit čtenáři snížit napětí poskytnutím iluze, uniknout na chvíli z problémového světa, do kterého se pak ale musí navrátit.
- Funkce informační – velice důležitá hlavně pro neslyšící čtenáře, poskytuje informace o lidských životních zkušenostech, o které jsou tito čtenáři často ochuzováni.
- Funkce utvrzovací – pomáhá utvrdit čtenáře ve svých názorech, postojích, hodnotách.

- Funkce prestižní – nabízí čtenáři určitou prestiž a postavení ve skupině lidí, kde je to považováno za normu.
- Funkce estetická – představuje jakousi skrytou hodnotu každé knihy, kultivuje čtenáře.
- Funkce formativní – úkolem je mravně formovat čtenáře, řešit etické problémy společnosti, poskytovat náhled na život v dobách minulých i té současné.

Již bylo shrnuto, co je důležité pro to, aby mohl člověk číst, aby porozuměl sdělení, které je v knize obsaženo. Avšak podstatným faktorem je také **výběr knihy**. Na tuto činnost působí celý komplex faktorů a vlivů – zájem rodičů, sociální situace dítěte, reklama, zájmy dítěte. Kniha sama o sobě obsahuje prvky související s jazykem, tedy vlastní tematiku knihy, hlavní postavy či typ hrdiny, ale také prvky, které s jazykem vůbec nesouvisí, např. ilustrace či vnější vzhled knihy. O výběru vhodné knihy však bude pojednáno dále. (Smetáček, 1973).

4.2 Čtení neslyšících žáků a jeho problematika

Je známo a již několikrát dokázáno, že osoby se sluchovým postižením čtou velice málo či nečtou vůbec a to z mnoha různých důvodů. Je zjištěno, že jejich **čtenářský věk** (tedy věk, který odpovídá průměrnému věku slyšících dětí s určitou úrovní čtenářských dovedností) výrazně zaostává za věkem kalendářním. Obvykle nejlepších výkonů mezi dětmi se sluchovým postižením dosahují děti s kochleárními implantáty, děti s malými ztrátami sluchu či neslyšící děti neslyšících rodičů, avšak ani tyto tři zmíněné skupiny nedosahují stejných výsledků jako děti slyšící (Motejzíkova, 2012). Základem je proto u čtenářů vzbuzovat zájem o knihy, objasnit význam čtení, ukázat, proč číst. V tomto, tzv. **předčtenářském období**, sehrávají nejdůležitější roli rodiče, dále poté učitelé, vychovatelé, a samozřejmě samotné dítě a jeho motivace. Vztah ke knihám významně ovlivňuje ilustrace i celková grafická úprava, která mnohdy rozhodne o tom, zda žák vůbec knihu vezme do ruky a otevře ji. Pro neslyšícího čtenáře mají ilustrace navíc význam vysvětlovací, jsou zdrojem kognitivního vnímání reality, lepšího pochopení děje a věrně vystihují skutečnost sdělení (Souralová, 2002). Děti se sluchovým postižením zvládnou vyvodit hlásky a pojmut písmena během prvních dvou ročníků školní docházky, pak teprve mohou přecházet na čtení textů. Texty, které by je však zajímaly, jsou příliš složité, proto začínají číst texty jejich věku nepřiměřené, což je nemusí plně uspokojovat. Je velice

důležité najít četbu dítěti přiměřenou, přiměřenou jeho schopnostem, ale současně četbu zajímavou, která pro něj bude působit poutavě a dítě zaujme (Ptáčková, 2013).

Jak již bylo zmíněno, čtení je proces, který je závislý na souhře několika dalších složek, mezi které patří sluchové vnímání, zrakové schopnosti, určitá úroveň slovní zásoby, psychická odolnost čtenáře i jeho celkový dosavadní vývoj. Paměť, zapamatování a uchování čtené informace v krátkodobé paměti hraje také určitou roli. Jestliže je některá z výše zmíněných složek narušena či zcela chybí, je samozřejmé, že při výuce čtení mohou nastat a většinou také nastávají obtíže. Děti se sluchovým postižením jsou ochuzeny o tzv. **předřečové stadium**, kdy dítě nevědomky naslouchá zvukům, učí se je diferencovat, rozumět jim. Proto je jejich slovní zásoba na nižší úrovni, než je tomu u dětí slyšících (Červenková, 1999). Recepce mluveného jazyka je ihned po mluvené řeči nejrozšířenějším prostředkem komunikace většinové společnosti. Mohlo by se zdát, že v recepci textu osoby se sluchovým postižením problémy nemají. Mnoho odborníků tvrdí, že osoby se sluchovým postižením nemívají problémy při vzdělávání, protože se mohou naučit normálně číst díky viditelnosti písma. Písmo je však závislé na mluveném jazyce, tudíž schopnost osvojení si mluveného jazyka se odráží ve čtenářských dovednostech (Strnadová, 1999). **Problémy se čtením** mají čtenáři se sluchovým postižením převážně v oblasti porozumění, technické čtení nebývá většinou problémem. **Čtení s porozuměním** je jednou z nejdiskutovanějších dovedností žáků se sluchovým postižením. K jejímu budování dochází zpravidla pomalu a obtížně, u části sluchově postižené populace zůstává nerozvinuta a stává se překážkou dalšího vzdělávání i problémem při běžném fungování ve společnosti.

Všechny tyto problémy při čtení vycházejí z nedostatečných kompetencí a nízké úrovně znalostí jazyka (Langer, 2013). U neslyšících dětí jde při čtení o ovládání a učení se novému systému bez možnosti opírat se o dřívější znalosti, chybí zde akustická zkušenost. Pro dekódování textu jsou důležité schopnosti zrakové diskriminace, dále schopnost rozlišovat akustické zvuky a jejich význam, což je u takových dětí značně ztíženo a jen těžko si začnou spojovat systém „slyšeného“ se systémem písemným. Dle Reubena Conrada (in Ptáčková, 2013) je největším problémem absence vnitřního mluveného hlasu u neslyšících čtenářů, tyto děti nemají vyvinutou schopnost akustického představování a proto slova, která čtou, jsou dle Conrada pouze roztržštěné informace nějakých písmen, nikoliv však významnou obsahovou myšlenkou. Hart (in Ptáčková, 2013) zmiňuje obtíže v oblasti fonologických a suprasegmentálních prvků jazykového systému – tedy pomlka,

intonace, tempo řeči, to vše neslyšícím dětem uniká a mohou být ochuzeny o jakési zachytané body, které mnohdy pochopení významu sdělení velice napomáhají.

Obtíže neslyšících osob shrnuje Krahulcová (2002) do těchto zásadních oblastí:

- Lexikální – není tolik rozvinutá slovní zásoba, způsobuje ztížené rozumění obsahu pojmů.
- Syntaxe – neznalost jazykových prostředků, které vyjadřují vztahy slov a vět.
- Frazologie – neznalost rčení, ustálených slovních spojení.

V důsledku nedostačující sluchové funkce dochází k neplnohodnotnému příjmu a zpracování zvukových informací. Slovní zásoba bývá redukována, z **kvantitativního hlediska** jde o snížení slovní zásoby aktivní i pasivní, objevují se významné rozdíly ve využívání slovních druhů, výsledkem snížené slovní zásoby je také častý problém se synonymy, kdy žáci se sluchovým postižením pro určitý pojem znají často jen jedno slovo a s jinou formou vyjádření už si toto slovo nespojují. Zpravidla neznají ani běžné hovorové výrazy či se potýkají s problémy v oblasti homonym (Daňová, 2008). Osoby se sluchovým postižením tak dobře neznají tvarosloví, proto známé slovo v jiném tvaru nemusí vždy správně rozeznat. Obtíže nastávají také při změně délky samohlásky, kdy dochází u slov ke změně významu. Z **kvalitativního hlediska** se jedná o problém s porozuměním významu slov. Děti se sluchovým postižením si často nespojí nový pojem s věcmi a pojmy, které již znají a používají jej v psané i čtené podobě, mají obtíže s pochopením ironie, znesnadněno je pro ně také pochopení výrazů, které jsou určovány modulačními faktory řeči – tedy např. intonací. Poškození sluchu se však projevuje nejen v komunikačních schopnostech, ale také v psychických funkcích, mezi které patří pozornost, myšlení, paměť či citové vnímání, které se také nepřímo podílí na schopnosti čtení (Červenková, 1999).

Je důležité si uvědomit, že **četbu s porozuměním** ovlivňují určité faktory, které mohou působit jako překážky ve výsledném chápání obsahu čteného textu. Mezi takovéto faktory patří nedokonale vytvořený **mentální slovník** neslyšících, který se opírá o vztahy mezi slovy, o vztahy mezi objekty a pojmenováním. Zásadní roli hraje také slovní zásoba, která je negativně ovlivněna absencí zvukových informací a modulačních faktorů řeči, např. intonací. Ta dává sdělení mnohdy veliký význam. **Gramatické zákonitosti** činí také neslyšícím čtenářům veliké obtíže, ať již v oblasti rozeznávání gramatických kategorií, slov vizuálně podobných či řazení slov do vět. V českém jazyce bývá často využita metafora – tedy pojmenování vzniklé přenesením pojmenování na základě nějaké vnější

podobnosti. Neslyšící takovýmito přeneseným slovům nerozumí, a když je používají, tak pouze mechanicky. Obdobným problémem bývá v textu výskyt frazémů – tedy rčení, pořekadel či jakýchsi přirovnání. Většina příběhů se neobejde bez dialogů jednotlivých zúčastněných postav, které jsou v textu znázorněny nejčastěji **přímou řečí**. Ta bývá znázorněna v textu uvozovkami, interpunkcí, velkými písmeny. Avšak v textu se může vyskytovat také ve formě polopřímé řeči či řeči nevlastní. Tyto formy již existují bez interpunkčních znamének a identifikace pro neslyšícího čtenáře je proto komplikovanější a znesnadňuje porozumění. Důraz je kladen také na **procesy inference**, které tvoří základ koherence textu, zahrnují procesy usuzování či vyvozování nových faktů, porovnávání s dosud nabytými znalostmi. Inference důležité pro porozumění textu z hlediska času, prostoru a kauzálních vztahů mezi určitými úseky textu působí neslyšícím čtenářům obrovské obtíže (Souralová, 2002).

Nezbytným předpokladem pro čtení s porozuměním je dle Červenkové (1999) znalost jakéhokoli jazyka – tedy dostatečná slovní zásoba, znalost pravidel a jazykových vztahů, znalost příběhů a pohádek, rozumění frázím a rčením a v neposlední řadě také rozvinuté myšlení. Nezáleží, v jakém jazyce má dítě tyto oblasti rozvinuté, důležité však je, že používá jazyk, kterému rozumí a prostřednictvím něhož se může plně vyjadřovat. I přesto bude výuka čtení s porozuměním velice náročná, avšak výsledný efekt by se měl dostavit. Při vstupu do školy u dítěte s nedostatečnými jazykovými, kognitivními či sociálními kompetencemi bude výuka čtení pro učitele i žáka samotného velice obtížná a náročná a nemusí přinést očekávaný pozitivní výsledek. Neslyšícím čtenářům chybí jazyková zkušenost, jelikož disponují odlišným subjektivním slovníkem – ten je definován jako soubor znalostí slovních významů, pravidel a vztahů mezi slovy.

V neposlední řadě je důležité zmínit fakt, že úroveň čtenářství dětí se sluchovým postižením ovlivňuje rovněž to, do jaké **rodiny** se dítě narodilo, jaký způsob komunikace rodina preferuje, jaká byla zvolena forma a typ vzdělávání pro jejich dítě. Těmito všemi okolnostmi je dán předpoklad čtenářské dovednosti. Mnoho neslyšících bohužel při četbě textu neprožívá radostné pocity, jelikož se většinu času natolik soustředí na formální stránku textu, na správnost čtení, porozumění, gramatická pravidla, vzájemné vztahy jednotlivých postav, návaznost děje, že pak často nedochází k prožití příběhu a vnímání jeho napětí (Ptáčková, 2013).

Někteří autoři tvrdí, že čtení u dětí se sluchovým postižením může mít ještě významnější přínos, než pro čtenáře slyšící. Červenková (1999) zmiňuje tři **základní cíle čtení** u osob se sluchovým postižením:

- Obecný cíl, který zahrnuje rozumění čtenému textu, získávání základních informací.
- Rehabilitační cíl, při kterém osoba rozšiřuje svou slovní zásobu, zlepšuje výslovnost, seznamuje se s gramatickými pravidly.
- Sociálně-adaptační cíl, který je důležitý převážně u dětí se sluchovým postižením vyrůstajících ve slyšících rodinách.

Již na konci 70. let minulého století se čtenářskou gramotností neslyšících ve Velké Británii zabýval Reuben Conrad (1979). Z vlastního výzkumu zjistil, že úroveň čtenářství dětí se sluchovým postižením je závislá na velikosti ztráty sluchu, taktéž na jejich inteligenci. Z jeho šetření vyplývá, že žáci se sluchovým postižením v období ukončování základní školy odpovídají čtenářskými dovednostmi úrovni devítiletých dětí. Na našem území se plošným výzkumem čtenářských dovedností u neslyšících žáků zabývala Česká školní inspekce v roce 1997 (Kuchler, Velehradská, 1998). Výsledky tohoto šetření vyvrací názor, že žáci se sluchovým postižením po ukončení základní školy nejsou schopni rozumět jednoduchým psaným textům. Avšak někteří autoři – např. Poláková (2001) nepovažuje tento výzkum za platný, jelikož šetření neporovnávalo úroveň neslyšících žáků vzhledem ke slyšící populaci. Taktéž uvádí, že použitý test byl jazykově i obsahově nepřilíživě náročný a nezaměřoval se na důležité faktory, které ovlivňují proces čtení a porozumění.

4.3 Možnosti rozvoje čtenářských kompetencí u neslyšících žáků

Čtenářská gramotnost se prohlubuje s rostoucí životní a čtenářskou zkušeností dítěte, tento proces je však pomalý a dlouhodobý. Proto je velice důležité zacílit pozornost již na oblast počátečního čtení. Jak již bylo zmíněno, čtenářská gramotnost zahrnuje porozumění psanému textu, předávání jej dál, jeho analyzování, zkoumání (Wildová, 2012). Již od dětství je velice důležité vzbuzovat v dětech zájem o knihy, od útlého věku s dětmi prohlížet obrázkové knížky, kratší příběhy, dětské říkanky. Vytvořit u dítěte pozitivní postoj k četbě by mělo být jedním z mnoha úkolů těch, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dětí. K prvnímu seznámení s knihou může dojít již v půl roce věku dítěte, v roce a půl již rodič může dítěti vyprávět kratší příběhy s ukazováním obrázků. Ze všeho

nejdůležitější je, aby rodiče četli a vyprávěli dítěti, co se z knih dozvěděli, aby dítě vnímalo, že rodiče čtou a čtou rádi. Rodinné čtení je jakýmsi základním kamenem **předčtenářského období**. Předčítání rozvíjí fantazii dítěte i jeho slovní zásobu, působí jako první stupeň seznamování dítěte s knihou, upevňuje sociální vztahy v rodině. Od dětství je možné navštěvovat s dítětem knihovnu, založit mu vlastní průkazku a stále poukazovat na to, že četba působí jako informační zdroj, souvisí s praktickým životem a je prostředkem k dalšímu vzdělávání (Ptáčková, 2013). U dětí se sluchovým postižením se velice osvědčil **tzv. mateřský deník**, který slouží jako pomůcka při přechodu od obrázkového čtení ke čtení vlastního písma. Tento deník píšou rodiče pro své děti a zapisují zde drobné denní příhody, významné události, doplňují vše obrázky, fotografiemi, ilustracemi či pohlednicemi (Daňová, 2008). V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmem *tzv. family literacy*. Morrow (in Wildová, 2012) popisuje tento pojem jako komplex každodenních činností a aktivit, na kterých se podílí rodina a které rozvíjejí čtenářské schopnosti dítěte. Patří sem návštěvy muzeí, výstav, pomoc při každodenních domácích pracích, pomoc při psaní úkolů, kreslení, vyprávění, předčítání příběhů před spaním a mnoho dalšího. Tento pojem však zahrnuje také aktivity, které jsou zprostředkovány školou. Členy rodiny a zaměstnance školy chápe jako partnery ve vzdělávání dětí, kteří by spolu měli spolupracovat a snažit se o rozvoj jejich čtenářských dovedností a schopností.

Podstatnou roli hraje rozvoj **zrakového vnímání**, což je krok k vlastní přípravě čtení. Zrakové vnímání je možno rozvíjet prostřednictvím obrázků, hledání podobností či rozdílů, cvičení pravolevé orientace na obrázcích, využití obrázkových bludišť. Rozvíjení tohoto smyslu hraje podstatnou roli, jelikož neslyšící dítě, které komunikuje s rodiči znakovým jazykem, po dobu čtení musí stále udržovat zrakový kontakt, přepínat pozornost z předmětu na matku a zpět, nemůže během četby kreslit či zavřít oči a „poslouchat“. Toto vše na dítě působí jako jakási prvotní motivace, díky které lze navázat na rozvoj samostatných čtenářských dovedností každého jednotlivce. **Rodina** je tedy prostředím, kde dítě může získat a většinou získává základní vztah k četbě, ať již negativní či pozitivní. V případě pozitivního dopadu je dítě zvědavé a ví, že se v knihách dozví něco zajímavého, napínavého a jeho snaha a motivace k četbě je patrná. Úspěšný začátek čtení je základním předpokladem a motivačním prvkem pro navazující práci s dalšími texty a knihami (Červenková, 1999).

Čtenářské dovednosti lze rozvíjet již v raném věku dítěte, kdy se dítě učí globálně rozlišovat a poznávat jednotlivá slova či slovní celky s použitím daktylní formy řeči. Postupně propojuje daktylní znaky s grafémy a učí se čtenářskou analýzu a syntézu. Důležité je však dbát také na obsah čtiva a jeho porozumění. Již od dětství je důležitá motivace dítěte a trpělivost rodičů či učitelů (Pulda, 1994). K nácviku čtení je zapotřebí jazyková příprava a rozvíjení slovní zásoby. Je třeba dítě naučit rozlišovat zvukovou složku slova od jeho významu. Důležité je zaměřit se na zrakové a sluchové vnímání, paměť, rytmizaci řeči, prostorovou orientaci, nacvičit plynulé pohyby očí, procvičovat fonemické uvědomování. Všechna cvičení a celkový rozvoj je velice individuální a záleží na konkrétním sluchovém postižení každého jednotlivého dítěte. Obecně **sluchová cvičení** zahrnují rozlišování zvuků, kdy se dítě učí rozpoznávat zvuky a jejich zdroje z okolního prostředí, nejprve se využívá současně sluch a zraková kontrola, později již bez zrakové kontroly. Dále obsahují cvičení zaměřená na fonematickou diferenciaci, zvukovou analýzu a syntézu, rytmizaci řeči. Všechna tato cvičení jsou vedena formou hry, uplatňuje se zde princip od jednoduššího ke složitějšímu a provádějí se ve vhodné dobu a krátký čas. Již zmíněná **zraková cvičení** jsou zaměřena na rozlišování podobností a rozdílů tvarů, předmětů, později písmen, rozvíjení zrakové paměti, což je předpokladem pro budoucí čtenářskou dovednost. Pro správné čtení je zapotřebí schopnost plynule pohybovat očima zleva doprava, správně určit směr a polohu, aby bylo dítě schopno orientovat se na stránce. Dle možností je vhodné také zapojit hry s písmeny a naučit dítě abecedu (Vaněčková, 1996). Pro vysvětlení **významu nového slova** lze využít cokoli dosažitelného – věc, děj, použít mimiku, pohyb, vysvětlovat znakovým jazykem či mluveným slovem. Spolupracuje mluvená řeč, kterou dítě odezírá, a napsaný text, který dítě čte. Převedené slovo do psané podoby si dítě opakovaně čte a vyslovuje, několikrát se s ním setkává v různých slovních spojeních, v jiných větách a odlišných souvislostech, a díky tomu může porozumět obsahu slova a toto slovo zapojit do své slovní zásoby. Aby se slovo stalo součástí slovní zásoby dítěte, je důležitá osobní zkušenost se slovy. Např. u slova „prodejna“ není podstatné, že základem slova je prodat, avšak podstatná je zkušenost – ukázat dítěti konkrétní prodejnu či její obrázek, vysvětlit, co se v takové prodejně děje, k čemu slouží, až poté upozornit na příbuznost se slovem prodat (Poul 1985).

Je velice vhodné začít s dítětem již od malička listovat **obrázkovými knihami**, povídat si o nich, vybrat takovou, která pro dítě bude přitažlivá, nová, zajímavě ilustrovaná. Důležité je z obrázku vypíchnout to důležité – zpravidla se jedná o sloveso, o činnost. Po

určitému čase dítě slovo zvládne vyslovit, přečíst, porozumí obsahu, poté je možno vrátit se k obrázkům a pojmenovávat ostatní slova, rozšiřovat slovní zásobu. Konečným stádiem je tvoření celých vět o obrázku, tyto věty mohou být nalepeny pod obrázkem, dítě se je učí číst, psát a rozumět jejich obsahu. Samozřejmě takovýto postup musí být upraven z hlediska věku dítěte a jeho schopností (Poul, 1985). Dále je přínosné číst věty, které jsou doprovázeny řadou obrázků. Často bývají pro děti využívány také **komiksy**, jejichž charakteristickým rysem jsou tzv. bubliny, které začlení krátký text do obrazu a dějové linie. Výhodou je jejich rychlý dějový spád bez odboček či komplikací a nedochází zde ke složitým charakteristikám postav a jejich vzájemnému proplétání. Na druhou stranu však čtenář nerozvíjí svou představivost a fantazii. Je taktéž možné tvořit texty dle známých kreslených předloh, např. večerníčků. Může to být pro čtenáře jednodušší, neboť mnozí již znají děj příběhu filmově zpracovaný a mohou se tedy při četbě o tyto znalosti opřít (Souralová, 2002).

V období školní docházky mají na četbu obrovský vliv **vrstevníci** dítěte, avšak rodina by měla ve čtení a rozvoji čtenářství u dítěte stále hrát důležitou roli. Ve chvíli, kdy dítě vezme knihu do ruky, hraje podstatnou roli také to, jak subjektivně kniha na žáka působí, název titulu, hlavní téma, přebal knihy, to vše čtenáře oslovuje a rozhoduje, zda knihu otevře či odloží (Ptáčková, 2013). Pro podporu a rozvoj čtení je pořádáno mnoho akcí, které slouží k motivaci a rozvoji čtenářství u dětí slyšících i neslyšících. Velice známý je projekt s názvem „**Noc s Andersenem**“, kterého se dnes účastní také školy, které navštěvují děti se sluchovým postižením. Tato akce nabízí společně strávený čas v knihovně, vyprávění příběhů, pohádek, setkání se známou osobností zabývající se psaním knih či jejich ilustrováním.

4.4 Metodika úpravy textů pro neslyšící – teoretická východiska

Na začátek této podkapitoly je velice vhodné a důležité zmínit, že metodika, která by shrnovala pravidla úprav textů a výběru vhodných knih, kterých by se mohla dotýčná osoba při upravování literárních textů držet, dosud v České republice vytvořena nebyla. Lze však nalézt jistá doporučení od autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Již toto sdělení nasvědčuje tomu, že úprava textu není jednoduchou záležitostí. Do úprav se jistě promítají vlastnosti a schopnosti toho, kdo knihu upravoval, záleží také na žákovi, pro kterého je text upravován a který s ním dále pracuje.

Nejprve je důležité zvolit **vhodný text**, který chceme upravovat. Vybrat vhodnou knihu není snadné a nelze vytvořit univerzální seznam doporučené četby. Skupinu dětí, pro které budeme text upravovat, bychom měli znát, jelikož to nám umožní lépe zvolit text, který děti se zájmem přijmou, na druhou stranu by text měl být příjemný také tomu, kdo ho upravuje. Každý čtenář je individualita a do aktu četby vstupuje s nabytými zkušenostmi, charakterovými vlastnostmi, sociálním zázemím či určitým stupněm vnímavosti. Není možné upravit text, aby vyhovoval všem čtenářům, i když jejich sluchová ztráta může být stejná a věkově jsou taktéž stejně staří. Nesmíme přitom zapomínat na současnou úroveň a možnosti čtenáře, na jeho aktuální potřeby, stupeň intelektuální a jazykové zralosti či jakousi emocionální vyspělost. Zpočátku je dobré vybírat texty bez nějaké preference (Daňová, 2008).

Poul (1985) poukazuje na některá kritéria, kterými bychom se měli při výběru vhodné knihy řídit. Patří mezi ně tyto:

- Duševní úroveň dítěte
- Stav rozvoje jeho řeči
- Čtenářská vyspělost
- Zájmy dítěte a jeho koníčky
- Náročnost textu, jazyka

Text, který předkládáme čtenářům, by měl splňovat určitá kritéria. Nuttall (1982) zmiňuje tři základní – tedy čitelnost, obsahovou vhodnost a využitelnost čteného textu. Čitelnost znamená, že text bude žákům čitelný, jinými slovy pro ně bude srozumitelný, dokážou mu porozumět. Za obsahovou vhodnost autor považuje zaujmout žáky, zjistit, co mají rádi, co je zajímá a dle toho vybrat vhodný text. Třetí kritérium, tedy využitelnost textu, popisuje jako velmi podstatné. Jestliže text není dále ve výuce využitelný pro rozvoj čtenářských dovedností, není vhodné ho do výuky zařazovat.

U nejmladších čtenářů lze úpravy zaměřit na obrázková leporela s veršíky, kde je čtení zaměřeno na nejdůležitější slovo, které z obrázku vyplývá a toto slovo je vždy pod obrázkem napsáno. Toto tvoří základ čtení a po zvládnutí může dítě tvořit víceslovné věty. Důležité je stále ověřovat a zpětně zjišťovat, zda dítě chápe a rozumí tomu, co čte. U dětí předškolního věku lze upravit texty do obrázkové podoby – takovou formu mohou představovat již zmíněná leporela či komiksy. Lze také upravovat texty, které děti již znají, např. z večerníků či jiných kreslených pohádek. Výhodou je, že děti tento příběh již znají

z filmového zpracování, avšak vytvoření takového materiálu je velice náročné a autor úpravy nemusí vždy zachytit vše, co by člověk vnímal zrakem při sledování v televizi. Čtenářům, kteří jsou již na vyšší úrovni, bývá upravován obtížnější literární text, jehož cílem je zachování literární hodnoty originálu (Poul, 1985).

Nejlépe bývá upraven příběh, který obsahuje základní jednoduchou strukturu a přirozenou posloupnost událostí – tedy popis prostředí, zápletku, řešení, následné vyřešení zápletky a celkové shrnutí v podobě závěrečné pasáže. Avšak text, kdy se od neslyšícího čtenáře vyžaduje proces inference, může způsobit mylné porozumění čteného textu a nepochopení autorova záměru (Souralová, 2002). Text by měl být přehledný, členěný do kratších úseků či jednotlivých kapitol. Záleží také na vhodném výběru jazykových prostředků vzhledem k věku a dovednostem dítěte. Také si musíme uvědomit, že při úpravě textu pro neslyšící se jedná o přepis z výchozího do cílového textu, v tomto případě je však výchozí i cílový text ve stejném jazyce, tedy v jazyce českém. Zásadním momentem je rozhodnutí, zda zachovat autorský rukopis a původní hodnotu textu, a do jaké míry. Následujícím úkolem je zvolení textu, který by měl být čtenáři blízký, měl by plnit jeho očekávání a současně naplňovat jeho potřeby. U žáků neslyšících je velice vhodné např. zapojení postavy se sluchovým postižením do hlavní dějové linie, tím kniha nabízí čtenáři ztotožnění se s hlavním hrdinou. V tomto případě je dobré, když je kniha vytvořena neslyšícím autorem. Důraz je kladen také na to, aby příliš snadný text čtenáře neochudil o jakési dostatečné napětí a potřebné udržení pozornosti, naopak příliš obtížný text vede k brzké únavě a demotivaci čtenáře (Smetáček, 1973).

Při úpravě textů je možno využít metodu **zvýšení míry explicitnosti** daného textu – tedy zvýšení toho, co je v textu „výslovné“ – např. ve větě vedlejší je znovu použito zájmeno, aby čtenáři bylo jasné, o koho se jedná. Explicitnost je také jedním z rysů přechodných stadií při zvládnání jazyka majoritní společnosti neslyšícími osobami. Toto pravidlo se uplatňuje také při výběru vhodných spojovacích výrazů – v mnoha větách je spojka „ale“ explicitněji odporovací, než např. spojka „a“. Obtíže způsobuje také syntaktická složitost, která využívá dlouhá souvětí, vsuvky, mnoho druhů vedlejších vět (Červinková, 2002). Pro porozumění je podstatné rozlišit slova **klíčová**, tedy ta, která jsou v textu nezbytná a naopak slova **ilustrační**, která pouze dokreslují nebo nějakým způsobem doplňují situaci. Ilustrační slova však vytvářejí charakteristický sloh autora a jejich nahrazením či vynecháním bychom mohli čtenáře ochudit. Do jaké míry slova

vyškrtat či zanechat je velice obtížné a u každého dítěte, vzhledem k jeho čtenářským schopnostem, jiné (Červenková, 1999).

Celková úprava textu je závislá na jednotlivých krocích, z nichž jsou některé zcela samozřejmé, nesmíme však na ně zapomínat. Jako první krok je důležité stanovit základní **dějovou linii** či osnovu, která je závislá na znalosti celé knihy. Vytyčit informace, které jsou relevantní (tedy budou zachované) a které jsou redundandní (mohou být vypuštěny, aniž by narušily sled textu, zpravidla se jedná o dlouhé popisy či dějové odbočky). Dalším krokem je úprava **délky textu**, případně jeho **obtížnosti**, snahou však je předat čtenáři upravený text obsahující informace rovnocenné originálu. Z jednotlivých pasáží lze vypustit či upravit části, u kterých předpokládáme největší problém ze strany čtenáře, jedná se o vypouštění informací jak v oblasti jazykové, tak informační. Musíme ale dbát na to, abychom zachovali podstatné, byť pozměněné, informace a rozmyslet, které informace si můžeme dovolit vypustit, aniž bychom narušili chod, vnitřní stavbu či pochopení textu. Může dojít k tomu, že příliš redukovaný text působí abstraktně a žádá si od čtenáře více představivosti a to může neslyšícím čtenářům činit problémy. Vždy se ale nemusí jednat o **zkrácení** textu, někdy naopak **doplnění** původního textu napomáhá čtenářově porozumění. Doplnění může zahrnovat vysvětlení slovotvorby, stylistiky či lexikálního systému, které se zpravidla popisuje mimo hlavní dějovou linii, aby nenarušilo dějový sled a čtenáře nepřipravilo o napětí. Důležitou oblastí je úprava sledu událostí a zachování hlavní dějové linie textu. Využívá se seskupování, vynechávání či přeskupování kapitol tak, aby byl sled událostí co nejvíce chronologický. Podstatná je také úprava syntaktické složitosti, tedy vazby vět a jejich délka (Daňová, 2008). Je dobré zachovat **typické prvky** určitých literárních útvarů – např. u pohádky je vhodné zachovat typické formule na začátku a konci pohádky, tedy např. „Bylo nebylo“ či „Žili šťastně až do konce života“. Díky těmto formulím se čtenář může seznámit s typickým znakem klasické pohádky (Červenková, 1999).

Často se v textech setkáváme s **vysvětlivkami**, které vstupují mezi čtenáře a čtený text a podílejí se na celkovém porozumění významu textu. Jejich potřeba je zřejmá pro rozumění knižním, lidovým či zastaralým výrazům, které se již tolik nepoužívají, avšak také pro vysvětlení gramatických pravidel a zákonitostí. Rozhodnout, které slovo má být vysvětleno a mohlo by být pro neslyšícího čtenáře obtížné, je velice náročné, jelikož mentální slovník každého jednotlivce je velmi různorodý. Pro mladší děti může být slovo vysvětleno obrázkem, pro starší čtenáře můžeme vysvětlovat vhodně formulovaným

sdělením. Slovo je možné vysvětlit vzhledem ke kontextu textu či uvést další možnosti jeho významu v jiných souvislostech. Otázkou také bývá, kam vysvětlivky zařadit – zda na konec každé kapitoly, na konkrétní stránku, kde je slovo, které vysvětlujeme, či např. na konec celé knihy a zde je seřadit abecedně. Text je možný doplnit také portréty hlavních postav či mapkami, které se podílejí na doplnění příběhu geografickým umístěním děje. (Souralová, 2002). Pro lepší srozumitelnost textů se osvědčila také určitá **grafická úprava**, tedy vizuálně strukturovaná organizace textu v prostoru či různé druhy písma, doplnění textu tabulkami či grafy (Červinková, 2002). Nezastupitelnou úlohu při úpravě textů hraje také **ilustrace**, která je vodítkem k zachycení příběhu a vztahů mezi jednotlivými postavami. Podstatné nejsou jen obrázkové vysvětlivky, ale veškeré doprovodné ilustrace, především pro neslyšící čtenáře v mladším věku, kteří jsou mnohem více zvyklí soustředit se na vizuální podněty, které jsou pro ně podstatným zdrojem informací. Ilustrace plní roli zprostředkovatele konkrétní představy určitého prostoru, postav či předmětů. Je vhodné v úvodu textu vyobrazit portréty hlavních postav, děti si mohou vytvořit konkrétní představu o jednotlivých lidech, o kterých se v knize píše a lehce si k nim přiřadit jména. Dle Suralové (2002) jsou tyto ilustrace zdrojem kognitivního vnímání a mohou vést k prohloubení lexikálního slovníku neslyšících dětí. Daňová (2008) zmiňuje několik významů těchto ilustrací – můžeme se setkat s ilustrací umělecky zaměřenou, dále ilustrace ve formě vysvětlení neznámých slov či taková, která slouží k lepšímu pochopení probíhajícího děje textu.

V literatuře můžeme narazit na různá **hlediska názorů** týkajících se úprav textů pro osoby se sluchovým postižením. Autoři na tyto úpravy nahlízejí jako na určité parafrázování, literární adaptaci, mnohdy to popisují jako zjednodušování či redukování textů. Dle Poula (1985) je úprava textů pro čtenáře se sluchovým postižením velice vhodná. Preferuje rozsáhlejší, avšak jazykově méně náročné a upravené texty před kratšími, zato ale neupravovanými texty. Dítě při čtení musí pociťovat samostatnost a to ho motivuje k dalšímu čtení. Anketa v časopise *Čeština doma a ve světě* (2002), zjišťující názory na úpravy textů, zjistila, že většina tázaných souhlasí s úpravami textů pro neslyšící, ať již z důvodu lepšího porozumění či pouze jako jakýsi první krok vedoucí k motivaci dětí k četbě. Našli se ale tací, kteří s úpravami nesouhlasí a oponují ztrátou informací, nerovnocenností knihy či narušeností obsahu sdělení. Krahulcová (2002) shrnuje názory učitelů neslyšících žáků, kteří souhlasí s úpravami textů a mají k nim obecně kladný a velmi pozitivní postoj, popisují to jako cestu k původním originálním

textům. Naopak psycholingvisté s tímto postojem příliš nesouhlasí. Tvrdí, že úprava textu či zjednodušení není nutné, protože žák při četbě nečte každé slovo, ale pro porozumění textu se opírá o nabyté zkušenosti či další informace z textu. Bohužel však nabyté čtenářské zkušenosti neslyšících žáků nemusí být pro tuto činnost dostačující.

Cílem upravených textů je dodržení funkce, zprostředkování rovnocenné informace čtenáři a hlavně vysoký komunikační efekt upraveného materiálu. Snahou je, aby čtenář zažil pozitivní prožitek z četby, příjemný pocit z toho, že porozuměl textu a tím byl motivován k dalším a třeba i složitějším literárním dílům.

5 Porozumění čtenému textu u vybrané skupiny žáků s těžkým postižením sluchu

5.1 Uvedení do problematiky, formulace výzkumného problému

V teoretické části diplomové práce je text blíže věnován osobám se sluchovým postižením, jejich životu, vlastní kultuře, nesnázím v každodenní mezilidské komunikaci, dále jsou popsány komunikační systémy, které lidé se sluchovým postižením využívají ke vzájemnému dorozumívání. Důraz je kladen na kapitolu **čtenářství** a čtenářských schopností žáků se sluchovým postižením, kdy je tato oblast odborníky chápána jako problematická. Obtíže se objevují převážně ve zpracovávání informací a následném porozumění čteného textu, čímž se nepřímým způsobem dostáváme ke čtenářské gramotnosti a úpravám textů, což je jedna z možností, jak dětem lépe zpřístupnit literární texty a pomoci jim zlepšit samotné porozumění a vytvořit pozitivní vztah k četbě vůbec. Zda je, či bude, tato úprava úspěšná a žáci porozumí čtenému textu lépe a snáze, může objasnit celá řada cvičení a postupů, které budou zmíněny a některé z nich prakticky využity v následujících podkapitolách.

Výzkumná část plynule navazuje na poslední kapitolu části teoretické a rozšiřuje ji o praktické poznatky podložené kvalitativním výzkumem. Je tedy zaměřena na žáky se sluchovým postižením na prvních stupních základních škol pro sluchově postižené, konkrétně na žáky třetích a čtvrtých ročníků, zabývá se úrovní čtenářských schopností těchto žáků a konkrétními úpravami literárních textů. Jsou využity dva texty – text pohádky a text bajky. Tyto texty jsou žákům předkládány jak v originálním znění, tak ve formě upravené. Následně je porovnáváno a analyzováno porozumění u těchto dvou druhů textů na základě odpovědí žáků na vytvořenou sérii otevřených otázek. Při úpravách literárních útvarů jsou využity teoretické poznatky a náměty autorů a odborníků již výše zmíněné a detailněji popsané. Výzkumné šetření probíhalo na třech základních školách pro sluchově postižené – v Praze ve Výmolově ulici, v Praze v ulici Holečkově a v Hradci Králové v ulici Štefánikova.

Cílem výzkumného šetření je zkoumat a následně popsat úroveň porozumění čtenářů se sluchovým postižením na prvním stupni základních škol, kteří pracují nejprve s texty neupravenými a poté s texty upravenými. Texty jsou podrobněji analyzovány a poté v upravené podobě použity. Snahou je objasnit specifika procesu čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením.

5.2 Cíl a metodologie výzkumného šetření, charakteristika výzkumného vzorku

Hlavním **výzkumným cílem** praktické části této práce je porovnat úroveň srozumitelnosti a porozumění žáků se sluchovým postižením u dvou zcela odlišných textů – text pohádky a text bajky, z nichž každý je žákovi dán v podobě originální a v podobě upravené. Pomocí vytvořené série otevřených otázek je poté sledována schopnost porozumět textu a správně otázky zodpovědět. Dle těchto odpovědí je následně zkoumána a vyhodnocena vhodnost a samotný přínos upravených textů. Žáci mohli dle své volby odpovídat na otázky v českém jazyce či v českém znakovém jazyce, jelikož byl vždy přítomen neslyšící asistent pedagoga, který mohl případně pomoci s překladem z českého znakového jazyka do jazyka českého.

Vzhledem k již zmíněným cílům byla stanovena **hlavní výzkumná otázka** takto:

Pomáhají úpravy literárních útvarů žákům se sluchovým postižením zlepšit jejich porozumění a srozumitelnost čteného textu?

Tato hlavní otázka byla následně rozdělena na několik dílčích výzkumných otázek, které si kladou za cíl dokázat pozitivní vliv úprav textů čtenářům se sluchovým postižením. Jsou to tyto otázky:

Dílčí výzkumná otázka 1:

Orientují se žáci se sluchovým postižením lépe v textu, který je předem upraven?

Dílčí výzkumná otázka 2:

Slouží vhodně zvolená forma ilustrací v textech jako podpůrný prostředek pro zlepšení porozumění předkládaným textům u žáků se sluchovým postižením?

Dílčí výzkumná otázka 3:

Je vhodné využít v upraveném textu doplňující slovníček, který objasňuje žákům neznámá či cizí slova?

Vlastní výzkumné šetření bylo zahájeno v prosinci roku 2015 navázáním kontaktu s pracovníky třech základních škol pro sluchově postižené – Základní školy pro sluchově postižené ve Výmolově ulici v Praze, Základní školy pro sluchově postižené v Holečkově ulici taktéž v Praze a s pracovníky Základní školy pro sluchově postižené v Hradci Králové ve Štefánikově ulici. Zaměstnanci školy byli stručně seznámeni se záměrem a cílem praktické části diplomové práce, bylo sestaveno časové rozplánování výzkumu a jeho průběh. Od prosince do února probíhala fáze přípravy výzkumu, která byla soustředěna na přípravu šetření, úpravu textů, vytváření vhodných otázek. V únoru roku 2016 začala fáze realizace výzkumného šetření nejprve návštěvou již výše zmíněných škol a osobním seznámením s pedagogy a dětmi, kterým bylo představeno a objasněno, co se bude dít a jak bude vše probíhat. Poté byly dětem předkládány oba texty nejprve ve formě originální a následně upravené, děti odpovídaly na vytvořenou sérii otázek vztahujících se k textům. Konečná fáze výzkumu byla zaměřena na zpracování výsledků a jejich následnou interpretaci.

Výzkumné šetření prezentované v této práci bylo vedeno formou kvalitativního výzkumu, který Gavora (2010) popisuje jako výstižný a velice podrobný popis, který je uváděn zpravidla ve slovní podobě. Je to vlastně jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí kvantifikace či statistických zkoumání. Cílem kvalitativního výzkumu je získání určitého vhledu a porozumění problému v jeho hloubce i šířce (Švaříček, Šed'ová, 2007). K získávání dat je v práci použita obsahová analýza odborné literatury, analýza a posléze samotná úprava jednotlivých textů dle připomínek a rad odborníků a také nestrukturované zúčastněné pozorování žáků ve třídě při práci s textovými materiály. Při nestrukturovaném pozorování je dle Gavory (2010) stanoven pouze cíl a prostředí pozorování, nejsou použity předem stanovené systémy. Taktéž jsou do výsledků zkoumání zahrnuty postoje či informace ze strany pedagogických pracovníků, kteří byli ochotni svým názorem či myšlenkou přispět k tomuto šetření.

Jak již bylo zmíněno, výzkum byl proveden na třech základních školách pro sluchově postižené, a to v Praze ve Výmolově ulici, taktéž v Praze v ulici Holečkově a v Základní škole pro sluchově postižené v Hradci Králové.

V Základní škole ve Výmolově ulici se vzdělávají žáci se sluchovým postižením a od roku 2013 taktéž žáci s různými druhy narušené komunikační schopnosti. Učební program je rozplánován do deseti let školní docházky, kdy je koncipován do dvou větví. První větví

je větev neslyšících dětí, které jsou vzdělávány formou bilingválního vzdělávání a při výuce působí se slyšícím učitelem současně také učitel neslyšící. Ke každodenní komunikaci je zpravidla využíván český znakový jazyk. Do druhé větve spadají žáci nedoslýchaví či žáci vyžadující logopedickou intervenci. Tito žáci preferují při výuce využití totální komunikace. Ve škole se však vyskytují také žáci s kombinovanými vadami, u kterých je výuka sestavena dle individuálního vzdělávacího plánu každého jednotlivce. Základní škola se nachází v prvním patře budovy, zahrnuje 10 učeben, které jsou vybaveny potřebnými pomůckami. Žáci mohou využívat také školní hřiště, tělocvičnu či relaxační místnosti a kouty, odborné pracovny. Na vzniku této instituce se podílel Spolek pro hluchoněmé se svým předsedou profesorem Karlem Výmolou. Výstavba budovy v Praze Výmolově byla započata 30. 6. 1925 (zsvymolova, online).

Základní škola v Holečkově ulici taktéž nabízí vzdělávání žákům se sluchovým postižením. Výuka je zde vedena slyšícím pedagogem a přítomen a nápomocen je mu neslyšící asistent, který s dětmi přímo pracuje a podílí se na výuce. Hlavním cílem pedagogů je vybavit děti takovými dovednostmi, aby mohly dále pokračovat ve studiu na středních školách, samozřejmě dle jejich specifických potřeb a schopností. V rámci komplexní péče škola taktéž nabízí a zprostředkovává žákům individuální logopedickou péči. Budova školy byla založena v prosinci roku 1902 (zsholeckova,online).

Základní škola v Hradci Králové vzdělává děti s různým typem sluchového postižení, jsou zde žáci nedoslýchaví, neslyšící, taktéž žáci s kochleárními implantáty. U žáků s těžkým sluchovým postižením se učitelé snaží o rozvoj jazyka většinové společnosti v psané podobě, v rámci logopedické péče i v podobě mluvené, uplatňuje se zde bilingvální program vzdělávání – tedy vzděláváním pomocí českého znakového jazyka a jazyka mluveného. U dětí s lehčím stupněm sluchového postižení či žáků s kochleárními implantáty je vzdělávání zaměřeno na rozvoj mluvené řeči, uplatňuje se zde tedy program orální výuky. Všichni žáci se učí taktéž znakový jazyk. Pracují zde současně učitelé slyšící s učiteli neslyšícími, uplatňuje se zde odborný tým tlumočnicků českého znakového jazyka. Škola je zaměřena také na žáky s kombinovanými vadami, dle individuálních potřeb jsou rozdělováni do jednotlivých ročníků. V rámci komplexní péče škola zajišťuje logopedickou péči, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a foniatrikou ambulancí, poskytuje mimoškolní vzdělávací činnosti a aktivity, nabízí svým studentům ubytování (zshradeckralove,online).

Výzkumný vzorek zahrnuje žáky se sluchovým postižením mladšího školního věku, přesněji tedy žáky třetích a čtvrtých ročníků základních škol pro sluchově postižené. Byla navázána spolupráce s třemi již zmíněnými základními školami pro žáky se sluchovým postižením, tyto instituce vyjádřily kladný vztah k výzkumnému šetření a k využití upravených textů u jejich žáků. V rámci zachování anonymity žáků a ochrany osobních údajů jsou v diplomové práci použita jiná jména a údaje, které se neshodují s realitou.

Konkrétně výzkumný vzorek zahrnuje čtyři žáky třetího ročníku a čtyři žáky čtvrtého ročníku Základní školy pro sluchově postižené v Hradci Králové – dva z těchto žáků mají sluchovou vadu kompenzovanou kochleárním implantátem, čtyři žáci k překonání sluchového postižení využívají sluchadlo. Žáci s kochleárními implantáty dávají přednost orálnímu způsobu komunikace, většina dětí však využívá při každodenní komunikaci znakový jazyk. Ze Základní školy pro sluchově postižené ve Výmolově ulici se výzkumného šetření zúčastnilo devět dětí ze dvou třetích ročníků. Někteří z těchto žáků užívají sluchadlo, dvěma žákům byl implantován kochleární implantát. Žáci s kochleárními implantáty zpravidla užívají orální řeč, ale většina dětí taktéž preferuje v komunikaci znakový jazyk. Výzkumný vzorek v Základní škole pro sluchově postižené v Praze v Holečkově ulici zahrnuje tři žáky třetího ročníku a dva žáky čtvrtého ročníku. Dva žáci třetího ročníku mají vadu kompenzovanou sluchadly, třetí žák užívá kochleární implantát. Dvě děti pochází z neslyšících rodin, užívají tedy ke komunikaci zpravidla znakový jazyk, žák ze slyšící rodiny komunikuje mluvenou řečí, využívá zbytky sluchu, ale také umí znakový jazyk. Žáci čtvrtého ročníku využívají převážně znakový jazyk, jeden užívá sluchadla, druhý nemá vadu kompenzovanou žádnou pomůckou. Všichni výše zmínění žáci jsou ve věkovém rozmezí 10 - 12 let. Důležité je podotknout, že každý žák pochází z odlišných sociálních poměrů a rodinného zázemí, což může hrát ve výsledném vyhodnocení podstatnou roli, někteří žáci pocházejí ze slyšícího prostředí, někteří mají rodiče se sluchovým postižením, a proto preferují při komunikaci spíše znakový jazyk. Také záleží na tom, zda s nimi doma rodiče čtou, jestli pro ně tyto texty byly zcela neznámé nebo se s touto pohádkou či bajkou už někdy setkali, ať ve škole či v domácím prostředí.

5.3 Analýza textů

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, vybrat vhodný literární text, který by vyhovoval všem žákům, je zcela nemožné. Každý žák je vybaven odlišnými čtenářskými kompetencemi, znalostmi, zkušenostmi, intelektovou úrovní a v neposlední řadě také jazykovými schopnostmi. Pro některé čtenáře bude vybraný text příliš snadný, jiní s ním budou mít problémy. Je to ovlivněno také tím, zda s dítětem někdo čte, zda bylo vychováno k tomu, aby rádo četlo. Obecně lze však říci, že text by měl být pro děti zábavný, atraktivní, měl by je zaujmout, při výběru vhodného textu by měl být brán zřetel také na věk čtenářů.

Při výběru textu je třeba předpokládat, že děti se sluchovým postižením se učí v prvním a druhém ročníku především základy dovednosti čtení. Ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku lze již předpokládat, že pojmová zásoba těchto dětí bude dostačující i pro ne zcela jednoduchý text. Proto byli pro realizaci výzkumného šetření vybráni žáci třetích a čtvrtých ročníků prvního stupně základních škol. Důvodem bylo také to, že lze předpokládat, že děti v tomto věku by měly mít již na dobré úrovni zvládnutou samotnou techniku čtení, zvládají číst jednoduché věty a kratší slovní celky, jsou u nich vytvořeny základy pasivní i aktivní slovní zásoby. Jednotlivé děti byly totožné věkem, avšak míra sluchového postižení byla u každého z nich odlišná, taktéž rodinné zázemí či preferování určitého komunikačního systému se mohlo odlišovat. To vše bylo nutné zohlednit.

Za vhodné texty pro žáky na prvním stupni lze považovat texty **pohádek**. Právě klasická pohádka s lidovými motivy je typická svou stereotypností, opakováním motivů a logickou výstavbou, a může tak začínajícího čtenáře připravovat na vnímání složitějších děl. Dítě se naučí chápat souvislosti plynoucí z příběhu. Vhodné jsou také příběhy s dětským či zvířecím hrdinou či bajky (Ptáčková, 2013). Je dobré zachovat typické prvky pohádky, do kterých spadají charakteristické formule na začátku a konci pohádky. Díky těmto formulím se čtenář může seznámit s typickým znakem klasické pohádky již v dětství (Červenková, 1999). Černoušek (1990) vypichuje psychologický význam vyprávění a četby pohádek. Jejich texty obsahují věci neuvěřitelné a nadpřirozené, odporující fyzikálním zákonům a podporující představivost. Zmiňuje základní funkci pohádek, kterou je vnesení řádu a smyslu do dětského původně nesrozumitelného světa. Taktéž jsou vhodné texty s hlavními postavami, které zastupují zvířata – tedy texty v podobě **bajek**. Zvířata se v bajkách chovají jako lidé, mluví, získávají lidské vlastnosti a výsledkem je zpravidla nějaké poučení pro čtenáře. Délka obou těchto textů byla zvolena přiměřeně věku dětí se

sluchovým postižením na prvním stupni základních škol – texty nejsou příliš dlouhé, tudíž by mohly děti zaujmout a v průběhu četby by jim mohly zprostředkovat příjemný zážitek a neodradit je. Konkrétně byla vybrána pohádka O rybáři a zlaté rybce a bajka nesoucí název Liška a čáp. Oba dva texty nejsou zcela neznámé, tudíž některý ze žáků se s nimi už mohl setkat, např. doma či ve škole. Oba zmíněné texty budou dále podrobněji analyzovány a upravovány.

Po vybrání vhodného textu je již možno přistoupit k jednotlivým krokům úprav konkrétních literárních útvarů. Při úpravách zvolených textů je dobré držet se již výše popsaných teoretických postupů a rad ze strany odborníků, které jsou zmíněné v podkapitole 3.4. Níže zde budou popsány některé oblasti, na které byl při úpravách textu brán zřetel a které se přidržují a postupují dle teoretických východisek autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Ke každé oblasti je vždy přidána praktická ukázka úpravy konkrétního textu, který je ve výzkumném šetření využit a tato úprava je okomentována a zdůvodněna. Je velice důležité zmínit, že veškeré úpravy textů jsou velice subjektivní, záleží na názoru autora, který texty upravuje, na jeho subjektivním pohledu. V tomto výzkumu pro sledování porozumění textu byl použit text pohádky O rybáři a zlaté rybce (Francová, online) a text bajky Liška a čáp (Pohádky a povídky pro malé čtenáře, 1964).

Popis jednotlivých úprav vybraného textu:

1) úprava délky textu

Při konkrétní úpravě textu nešlo o co největší zredukování textu či zestručnění díla, ale i přesto v některých případech bylo nutné délku textu poupravit. Byl brán zřetel na to, aby z textu nebyly vypuštěny či zredukovány informace, které jsou pro text relevantní – jak již bylo zmíněno v teoretické části práce – tedy důležité, ty, které musí být v textu zachovány, naopak informace redundandní v určité míře redukovány být mohly. Lze např. redukovat pasáže, které se podrobně věnují popisu věci či místa nebo ty, které přímo nesouvisí s dějovou linií příběhu a čtenáře by zaplnily informacemi, které nejsou pro porozumění textu až tak podstatné. Úprava délky textu však zahrnuje také doplnění textu, např. informacemi, které mohou čtenáři pomoci v pochopení smyslu a lepšímu porozumění.

O rybáři a zlaté rybce:

- v textu pohádky je zredukováána tato věta: *Jakmile to ale své zlé manželce doma povyprávěl, hned jí to bylo málo* a nové znění věty vypadá takto: *Manželce ale hezký dům nestačil, ona chtěla víc*. Tato úprava vznikla proto, že původní originální věta je poměrně složitá na pochopení, proto byla upravena do výše uvedené podoby. Tento typ úpravy by mohl být zahrnut také v úpravě gramatické stránky textu (níže již tento typ úpravy znovu popisován není).
- v textu pohádky je vypuštěna informace o tom, že rybářova žena se chtěla stát zámeckou paní – originální znění vypadá takto: *Ale rybářova manželka chtěla mít ještě více, toužila mít zámek a být zámeckou paní*. Tato informace je považována za doplňující, tzv. redundandní, proto je možné ji z textu odebrat a nenaruší to děj.
- v textu pohádky je vypuštěna spojka *když* z důvodu níže uvedeného rozdělení složitěho souvětí pro lepší porozumění a orientaci v textu.
- v textu pohádky jsou v posledním souvětí vypuštěna některá slova, která působí v textu navíc a zbytečně prodlužují již tak složité souvětí – např. *celé, od rybky, místo zámku*.

Liška a čáp:

- v textu bajky je ve větě *Jednou pozvala liška čápa na hostinu* vypuštěno slovo *jednou* a upravená věta tedy zní: *Liška pozvala čápa na hostinu*. Toto slovo nehraje žádnou roli pro pochopení děje, a tudíž je tam navíc a může být z textu vypuštěno a věta může být bez něj srozumitelnější.
- v textu bajky je v původní větě *Čáp sem tam kloval po talířku* vypuštěno slovní spojení *sem tam* a věta je tedy v tomto znění: *Čáp kloval po talířku*. Slovní spojení *sem tam* by mohlo být pro žáky neznámé a těžko by si pod tím něco představily, proto je z textu vypuštěno, jelikož neovlivňuje děj a pro jeho srozumitelnost není podstatné.
- v textu bajky je v originální větě *Zatím liška kaši lízala a lízala* opět vypuštěno jedno slovo, tím slovem je *zatím*, věta v upravené podobě vypadá takto: *Liška kaši lízala a lízala*. Věta se tím stává pro žáky jednodušší a pochopitelnější.

- v textu bajky je ve větě *Druhý den přišla liška k čápovi* upraveno znění do této podoby: *Liška přišla k čápovi*. Z textu vyplývá návaznost toho, že když čáp lišku pozval, tak další den přišla, proto je toto možné v textu vynechat a použít jednodušší znění věty.
- v textu bajky je zcela vynechána věta *Jídlo pěkně vonělo*. Pro děj bajky není podstatná, tato informace je považována za redundandní a tedy nenaruší srozumitelnost a porozumění děje, naopak čtenáře nezahltí nadměrnými informacemi.
- v textu bajky je taktéž vynechána věta *Pobíhala kolem láhve* – opět je tato informace považována za jakousi informaci navíc a pro zajištění srozumitelnosti je proto z textu vypuštěna.
- v textu bajky je ve větě *Pobíhala kolem láhve, ale do láhve nemohla* přidáno pro lepší porozumění slovíčko *dostat* – tedy upravené znění vypadá takto: *Liška se ale do láhve **dostat** nemohla*. V teoretické části bylo zmíněno, že při úpravě délky textu se nemusí jednoznačně jednat pouze o jeho zkrácení, ale pro lepší srozumitelnost a pochopení textu lze taktéž doplnit informaci, která napomůže pochopení textu.
- v textu bajky je ve větě *Zatím čáp zobákem nabíral a nabíral* vypuštěno slůvko *zatím*. Jak již bylo několikrát zmíněno, toto slovíčko není pro porozumění čteného důležité a proto je možno jej v bajce vynechat.
- v textu bajky je v poslední části vynechána věta *Myslila, že se nají na celý týden*. Informace je nedůležitá pro celkové porozumění příběhu a proto je považována za redundandní a je možno ji do upraveného textu nezahrnout.

2) úprava gramatické stránky textu

Tyto úpravy se zpravidla týkají vět – tedy ze složitějších složených souvětí jsou tvořeny věty jednoduché, tedy pro čtenáře srozumitelnější. Z důvodu lepšího porozumění se taktéž může jednat o změny přímé řeči v řeč nepřímou, záměny cizích či neznámých slov za slova čtenáři více známá. Gramatické úpravy zahrnují taktéž zachování tzv. ilustračních slov, tedy slov, která jsou typická pro určitý sloh autora textu.

O rybáři a zlaté rybce:

- v textu pohádky je slůvko *cokoli* zaměněno za slůvko *všechno* – pro žáky třetích ročníků základních škol bude toto slovo srozumitelnější a známější
- v textu pohádky je upraveno slovní spojení *na rybce si vyprosil vilu* do formy *od rybky si přál vilu* – myslím si, že pro děti je spojení *na rybce si vyprosil* více obecné a nemusely by mu porozumět
- v textu pohádky v již výše zmíněné větě se taktéž vyskytuje záměna slůvka *vyprosil* za slůvko *přál*.
- v textu pohádky je slovní spojení *rybářově manželce to už zase bylo málo* upraveno do podoby *rybářově manželce to zase nestačilo*. Důvodem je taktéž lepší srozumitelnost a porozumění textu.
- V textu pohádky je slůvko *tu* pozměněno za slovní spojení *v tu chvíli* –pro čtenáře je použité slovní spojení více známé.
- v textu pohádky je slůvko *potemnělo* zaměněno za slůvko *ztmavlo* – slovo *ztmavlo* je žákům známější, častěji se mohly setkat s jeho možnými tvary, jako např. tmavý x světlý.
- v textu pohádky je poslední souvětí rozděleno do věty jednoduché a následně kratšího souvětí – tedy souvětí: *Tu moře potemnělo, celé se rozbouřilo, a když se rybář vrátil od rybky domů, jeho manželka byla znovu špinavá, v potrhaných šatech a místo zámku měli znovu svoji starou chatrč* je upraveno do podoby věty jednoduché – tedy: *V tu chvíli moře ztmavlo a rozbouřilo se* a dále do jednoduššího souvětí, tedy: *Rybář se vrátil domů a jeho manželka byla znovu špinavá, v roztrhaných šatech a znovu žili v chatrči*. Souvětí v originálním textu je velice dlouhé, mohlo by působit nesrozumitelně a pro čtenáře se sluchovým postižením příliš složité.
- V textu pohádky je v posledním souvětí zaměněno slůvko *potrhané* za slůvko *roztrhané* – i když zdánlivě tato mála úprava nemusí být na první dojem zřejmá, tato pouhá změna předpony může taktéž pomoci lepší srozumitelnosti. Lze předpokládat, že děti se mohly častěji v textu setkat s tímto tvarem.

Liška a čáp:

- v textu bajky je věta *Pobízela čápa* pozměněna do upravené podoby *Liška řekla čápovi*. Slůvko *pobízela* by pro děti mohlo být neznámé nebo těžko srozumitelné, proto bylo zaměřeno za známější slovo *řekla*.
- v textu bajky je věta *Ale nic do zobáku nemohl nabrat* přepsána do podoby *zobákem mu ale nešlo jíst*. Opět je důvodem snazší srozumitelnost a orientovanost v ději.
- v textu bajky je přímá řeč *Čáp řekl: „Zítra budu vařit zase já. Zajdi ke mně na oběd, liško!“* upravena do podoby *Čáp pozval lišku na oběd druhý den*. Přímá řeč ve spojení se složitějším souvětím by pro děti mohla působit nesrozumitelně a mohly by mít dle mého názoru potíže s porozuměním, proto je upravená věta bez přímé řeči v jednodušší podobě.
- v textu bajky je slovo *nabíral* zaměněno za slůvko *jedl* – lze předpokládat, že pro děti se sluchovým postižením slůvko *jedl* bude daleko známější a může napomoci lepšímu porozumění textu. Z původní věty *Zatím čáp zobákem nabíral a nabíral* je tedy vytvořena věta *Čáp zobákem jedl a jedl*.
- v textu bajky je v poslední větě v originálním znění použit budoucí čas – tedy *Ted' půjde domů hladová*. Tato věta je upravena do podoby *šla domů hladová*. Pro lepší srozumitelnost je budoucí čas upraven do podoby času minulého.

3) explicitnost textu

V této oblasti úprav je velice důležité dbát na to, aby byl ve větách vyjádřený podmět. To pomůže čtenáři lépe se vyznat v ději a v jednotlivých postavách. Avšak neznamená to zákaz použití zájmen. Tam, kde předpokládáme pochopení ze strany čtenáře, mohou být zájmena taktéž využita a jsou brána jako pomocný prostředek pro vyjádření děje. Výslovnost textu podporuje rovněž užití vhodné spojky, která zdůrazní konkrétní vztah slovních spojení či celých vět.

O rybáři a zlaté rybce:

- v textu pohádky je do původní věty *Jednou chytil zlatou rybku* doplněn v upraveném textu znovu podmět, tedy: *Jednou **rybář** chytil zlatou rybku*. Díky této úpravě je zajištěno znovuvyjádření podmětu a tudíž snadnější pochopení děje.

- v textu pohádky je originální souvětí *Za to, že ji pustí, mu rybka slíbila, že si může přát cokoli na světě* upraveno do podoby *Rybka **rybáři** slíbila, že když **ji** pustí, může si **rybář** přát všechno na světě*. I zde je dbáno na vyjádření podmětu, ať již v podobě znovuvyjádření pojmu či pomocí zájmena.
- v textu pohádky je původní věta *Rybář si přál hezký dům, protože jeho manželka si na jejich chatrč stále stěžovala* upravena do podoby *Rybář si přál hezký dům, protože rybářova manželka si na jejich chatrč stále stěžovala*. Došlo zde k záměně zájmena *jeho* za znovu použití podstatného jména *rybář*. Záměrem je dosažení lepší srozumitelnosti textu a jasného pochopení děje.
- v textu pohádky je věta *Jakmile to ale své zlé manželce doma povyprávěl, hned jí to bylo málo* upravena do podoby *Manželce ale hezký dům nestačil, **ona** chtěla víc*. Opět je zde využito zájmeno *ona* ke snazšímu pochopení děje a toho, koho se děj týká a o kom se mluví.
- V textu pohádky je do věty *Ale rybářova manželka chtěla mít ještě více, toužila mít zámek a být zámeckou paní* přidáno zájmeno *ona*, tedy: *Rybářova manželka chtěla mít ještě více, **ona** toužila mít zámek*. Použité zájmeno zdůrazňuje to, že se stále mluví o rybářově manželce. Obdobná je taktéž věta níže, kde je opět přidáno zájmeno *ona* ze stejného důvodu, jako ve větě předchozí.

Liška a čáp:

- v textu bajky je ve druhé větě doplněn podmět a slůvko *kaše*, původní věta *Uvařila kaši a trochu jí dala na mělký talířek* upravena do podoby ***Liška** uvařila kaši a trochu **té kaše** dala na mělký talířek*. Důvodem je jasnější výslovnost textu a pochopení děje.
- v textu bajky je věta *Pobízela čápa* doplněna opět o vyjádřený podmět, tedy ***Liška** řekla čápovi*. Opět je tato úprava z důvodu lepší orientace v textu.
- v textu bajky je věta *Za chvíli na talíři nic nezbylo. Liška snědla kaši sama* upřesněna a doplněna o vyjádření komu na talíři nic nezbylo, tudíž věta zní: *Za chvíli **lišce** na talíři nic nezbylo, **ona** vše snědla sama*. Po úpravě je z textu jasné, komu na talíři nic nezbylo a že se opravdu jedná o lišku.
- v textu bajky je pozměněn úvod do přímé řeči, tedy: *Řekl: „Jez, liško, jen jez!“* je upraveno do podoby ***Čáp** řekl **lišce**: „Jez liško, jen jez!“* Díky této úpravě je z textu snáze pochopitelné, kdo koho pobízel k jídlu a jak děj pokračuje.

- v textu bajky je opět doplněn podmět ve větě *ale do láhve nemohla* do podoby ***Liška*** *se ale do láhve dostat nemohla*. Čtenář díky tomuto doplnění snadněji porozumí, kdo se do láhve nemohl dostat.

4) vysvětlivky

Při veškerých úpravách textů bylo dbáno na to, aby byl text dětem přístupný, avšak neochudil je o důležité informace, autenticitu původního díla či novou zkušenost se slovy či neznámými výrazy. Protože se v textu vyskytovala slova, která by mohla být pro čtenáře se sluchovým postižením cizí, a ještě se s nimi v životě nemusely setkat, byl text opatřen a doplněn vysvětlivkami. Tyto vysvětlivky tvoří jakýsi seznam nových slov a slovních spojení, která jsou shrnuta na konci textu a v konkrétním upravovaném textu jsou označena kurzívou, aby si je čtenář během četby mohl ihned najít. Vysvětlivky jsou dle potřeby ve formě opisu slova, použití synonyma či jednoduché názorné ilustrace.

O rybáři a zlaté rybce:

V textu pohádky jsou vyznačena kurzívou slova a poté pod textem ve vlastním slovníčku vysvětlena. Tato slova by mohla být pro čtenáře se sluchovým postižením na prvním stupni základních škol nesrozumitelná či neznámá, a proto bylo zvoleno níže uvedené vysvětlení jednotlivých slov. Jedná se o tato slova:

- břehu moře = místo mezi mořem a suchým místem na zemi
- chatrč = starý dům
- stěžovala = byla nespokojená
- vilu = velký krásný dům
- toužila = hodně si něco přála
- rozbouřilo se = bylo neklidné, divoké, bylo tam hodně vln

Liška a čáp:

V textu bajky jsou taktéž kurzívou vyznačena slova a následně ve slovníčku pod textem vysvětlena. Jedná se o tato slova:

- hostina = hodně dobrého jídla a pití
- mělký talíř = opak hlubokého talíře
- kloval = zobal

5) ilustrace

Již v teoretické části diplomové práce bylo zmíněno několik významů, které ilustrace v textu mohou mít. V první řadě ovlivňují dítě a vytváří prvotní vztah potencionálního čtenáře – ať již pozitivní či negativní. Avšak vhodně zvolená ilustrace přitáhne malého čtenáře na první pohled. Pro děti se sluchovým postižením je ilustrace zdrojem vnímání reality, lepší představivosti. Pomáhá vytvořit reálný obraz pojmu či cizího termínu, kterému nemusí vždy porozumět. Proto ani v tomto upraveném textu ilustrace nechybí a plní zde důležitou motivační a pomocnou roli.

O rybáři a zlaté rybce:

V textu pohádky jsou přidány ilustrace, které vhodně doplňují děj příběhu, zlepšují jeho pochopení a lepší srozumitelnost. Upravený text je doplněn obrázkem rybáře, rybky, zámku, doplňující slovníček cizích pojmů obsahuje obrázek chatrče a vily. Děti si tak mohou lépe představit, co jednotlivé pojmy představují.

Liška a čáp:

Text bajky je taktéž doplněn vhodnými ilustracemi, které napomáhají dětem snadněji porozumět textu, představit si jednotlivé postavy či návaznost děje. Tato bajka je doplněna obrázkem lišky, čápa, lahve, doplňující slovníček obsahuje obrázek mělkého talíře.

6) grafická úprava

Taktéž jeden z prvků, který pomáhá dotvářet lepší srozumitelnost a orientovanost v textu. Může se jednat o strukturovanost textu ve formě rozdělení jednotlivých vět do menších celků, změnu typu písma či doplnění tabulkami nebo grafy pro detailnější znázornění. Oba vybrané texty jsou upraveny do podoby, která je pro žáky srozumitelnější a mohou se v textech dle mého názoru snadněji orientovat – tedy každá věta či souvětí je vyobrazeno na jednom řádku. Každá věta je jasně oddělena a je zvoleno větší řádkování.

Níže jsou již přiloženy vybrané a následně použité texty – pohádka O rybáři a zlaté rybce a bajka s názvem Liška a čáp. Texty jsou nejprve ve formě originální a níže ve formě mnou upravené s doplňující slovníčkem, otázkami pro zjištění porozumění a omalovánkou, kterou si děti mohou samy vybarvit. Texty jsou doplněny motivačními obrázky, které lze nalézt v příloze označené jako Příloha č. 1 a Příloha č. 2.

O rybáři a zlaté rybce

Na břehu moře žil v chatrči chudý rybář. Jednou chytil zlatou rybku. Za to, že ji pustí, mu rybka slíbila, že si může přát cokoli na světě.

Rybář si přál hezký dům, protože jeho manželka si na jejich chatrč stále stěžovala. Jakmile to ale své zlé manželce doma povyprávěl, hned jí to bylo málo.

Rybář se tedy vrátil na břeh moře a na rybce si vyprosil vilu. Rybka splnila i toto přání. Ale rybářova manželka chtěla mít ještě více, toužila mít zámek a být zámeckou paní.

Rybka to splnila, ale rybářově manželce to už zase bylo málo a chtěla mít zámek ještě větší.

Tu moře potemnělo, celé se rozbouřilo, a když se rybář vrátil od rybky domů, jeho manželka byla znovu špinavá, v potrháných šatech a místo zámku měli znovu svoji starou chatrč (Francová, online)

Otázky - tyto otázky byly kladeny ke zjištění porozumění předloženému textu

- 1) Jakou barvu měla rybka, kterou rybář chytil?
- 2) Co chtěl rybář od rybky jako první?
- 3) Co jiného rybář ještě od rybky chtěl?
- 4) Splnila rybka všechno, co rybář chtěl?
- 5) Jak celá pohádka skončila?

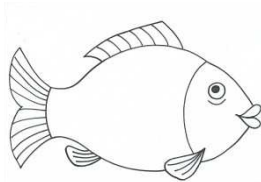
O rybáři a zlaté rybce

Na *břehu moře* žil v chatrči chudý rybář.



Jednou rybář chytil zlatou rybku.

Rybka rybáři slíbila, že když ji pustí, může si rybář přát všechno na světě.

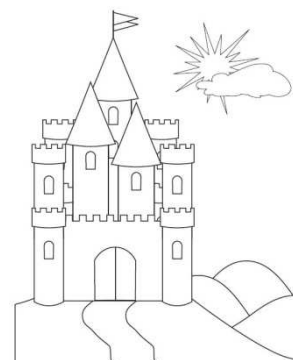


Rybář si přál hezký dům, protože rybářova manželka si na jejich *chatrč* stále *stěžovala*.

Manželce ale hezký dům nestačil, ona chtěla víc.

Rybář se tedy vrátil na břeh moře a od rybky si přál *vilu*.

Rybka splnila i toto přání.



Rybářova manželka chtěla mít ještě více, ona *toužila* mít zámek.

Rybka to splnila, ale rybářově manželce to zase nestačilo, ona chtěla mít větší zámek.

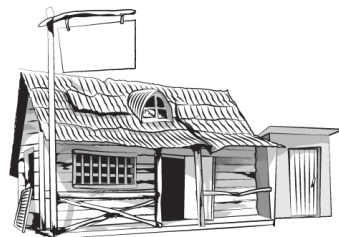
V tu chvíli moře ztmavlo a *rozbouřilo se*.

Rybář se vrátil domů a jeho manželka byla znovu špinavá, v roztrhaných šatech a znovu žili v chatrči.

Slovníček

Břehu moře = místo mezi mořem a suchým místem na zemi

Chatrč = starý dům



Stěžovala = byla nespokojená

Vilu = velký krásný dům



Toužila = hodně si něco přála

Rozbouřilo se = bylo neklidné, divoké, bylo tam hodně vln

Otázky

- 1) Jakou barvu měla rybka, kterou rybář chytil?
- 2) Co chtěl rybář od rybky jako první?
- 3) Co jiného rybář ještě od rybky chtěl?
- 4) Splnila rybka všechno, co rybář chtěl?
- 5) Jak celá pohádka skončila?

Liška a čáp

Jednou pozvala liška čápa na hostinu. Uvařila kaši a trochu jí dala na mělký talířek. Pobízela čápa: „Jez, čápe, jen jez! Jiné jídlo nebude.“

Čáp sem tam kloval po talířku. Ale nic do zobáku nemohl nabrat. Zatím liška kaši lízala a lízala. Za chvíli na talíři nic nezbylo. Liška snědla kaši sama. Čáp řekl: „Zítra budu vařit zase já. Zajdi ke mně na oběd, liško!“

Druhý den přišla liška k čápo. Čáp dal jídlo do láhve. Řekl: „Jez, liško, jen jez! Jiné jídlo už nebude.“

Jídlo pěkně vonělo. Liška čichala a olizovala se. Pobíhala kolem láhve, ale do láhve nemohla. Zatím čáp zobákem nabíral a nabíral. Za chvíli v láhvi nic nezbylo. Čáp snědl všechno sám.

Liška se zlobila. Myslíla, že se nají na celý týden. Teď půjde domů hladová(Pohádky a povídky pro malé čtenáře, 1964).

Otázky - tyto otázky byly kladeny ke zjištění porozumění předloženému textu

- 1) Jaké jídlo uvařila liška čápo?
- 2) Proč čáp nemohl jídlo od lišky sníst?
- 3) Do čeho dal čáp jídlo pro lišku?
- 4) Mohla liška jídlo od čápa sníst?
- 5) Jak tato pohádka skončila?

Liška a čáp

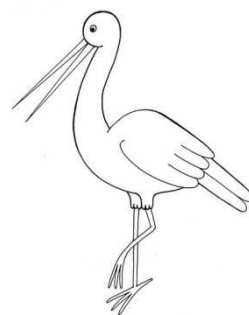
Liška pozvala čápa na *hostinu*.



Liška uvařila kaši a trochu té kaše dala na *mělký* talířek.

Liška řekla čápovi: „Jez, čápe, jen jez! Jiné jídlo nebude.“

Čáp *kloval* po talířku., zobákem mu ale nešlo jíst.

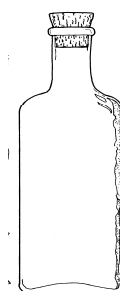


Liška kaši lízala a lízala.

Za chvíli lišce na talíři nic nezbylo, ona vše snědla sama.

Čáp pozval lišku na oběd druhý den.

Liška přišla k čápovi.



Čáp dal jídlo do láhve.

Čáp řekl lišce: „Jez, liško, jen jez! Jiné jídlo už nebude.“

Liška čichala a olizovala se.

Liška se ale do láhve dostat nemohla.

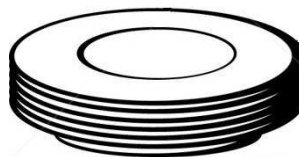
Čáp zobákem jedl a jedl, za chvíli v láhvi nic nezbylo, čáp snědl všechno sám.

Liška se zlobila a šla domů hladová.

Slovníček

Hostina = hodně dobrého jídla a pití

Mělký talíř = opak hlubokého talíře



Kloval = zobal

Otázky

- 1) Jaké jídlo uvařila liška čápovi?
- 2) Proč čáp nemohl jídlo od lišky sníst?
- 3) Do čeho dal čáp jídlo pro lišku?
- 4) Mohla liška jídlo od čápa sníst?
- 5) Jak tato pohádka skončila?

5.4 Zhodnocení a interpretace výsledků

Ověřování srozumitelnosti textu je velice složitá věc, při které může být využito více způsobů, jak porozumění zhodnotit a je na autorovi, jaký konkrétní způsob si zvolí. Daňová (2008) zmiňuje tyto:

- 1) Reprodukce přečteného – nejpřirozenější metoda zjišťování porozumění přečteného textu u dětí, zde je důležitá aktivní znalost jazyka.
- 2) Ověření porozumění pomocí obrázků – děti z nabízených vyhledají obrázek, který vyjadřuje obsah přečteného, sestavují obrázkovou osnovu celého příběhu či mohou samy graficky znázornit význam příběhu.
- 3) Jazyková cvičení – jedná se o doplňování slov do vět či doplňování celých vět do souvislého textu, kdy si dítě vybírá z určité nabídky.
- 4) Odpovědi na otázky – tento způsob zahrnuje vhodně formulované otázky, které jsou kladeny ústně či písemně.
- 5) Metody vyžadující samostatné, tvůrčí myšlení – děti mají za úkol vyjádřit hlavní myšlenku textu či pokračovat v příběhu.
- 6) Systém nadpisů – jeden z náročnějších způsobů, kdy je text rozdělen do více celků, a děti každému takovému celku mají přiřadit nějaký nadpis, který nejvíce vystihuje ten daný úsek.

Pro ověřování úrovně porozumění předloženého textu byla zvolena série otázek, které ověřovaly svojí formulací pochopení obsahu přečteného textu. Otázky byly kladeny písemně, byly otevřené, tudíž žáci neměli možnost výběru a sami museli vymyslet odpovědi. Ke každému textu bylo vytvořeno pět otázek, za každou správnou odpověď získal žák jeden bod. Hranice úspěšnosti byla stanovena od 4 bodů – tedy 4 a 5 bodů znamenalo úspěšnost porozumění textům, 3 a méně bodů neúspěšnost. Pro úspěšnost byla umožněna jedna chybná odpověď – čtenář mohl být v určitou dobu méně soustředěný, unavený, špatně si přečetl otázku, nemusel jí porozumět. Důležité je taktéž podotknout, že výsledky zkoumání jsou ovlivněny tím, z jakého rodinného prostředí každé dítě pochází, jaký je stupeň jeho sluchové vady, jaký upřednostňuje komunikační systém v každodenní komunikaci, podstatný je také věk či samotná motivace k četbě.

Zde jsou již přiloženy konkrétní výsledky porozumění textům ve formě neupravené a upravené ze stran neslyšících žáků na třech základních školách pro sluchově postižené, které jsou zobrazeny v tabulce a následném grafu. Výsledky byly vytvořeny aritmetickým

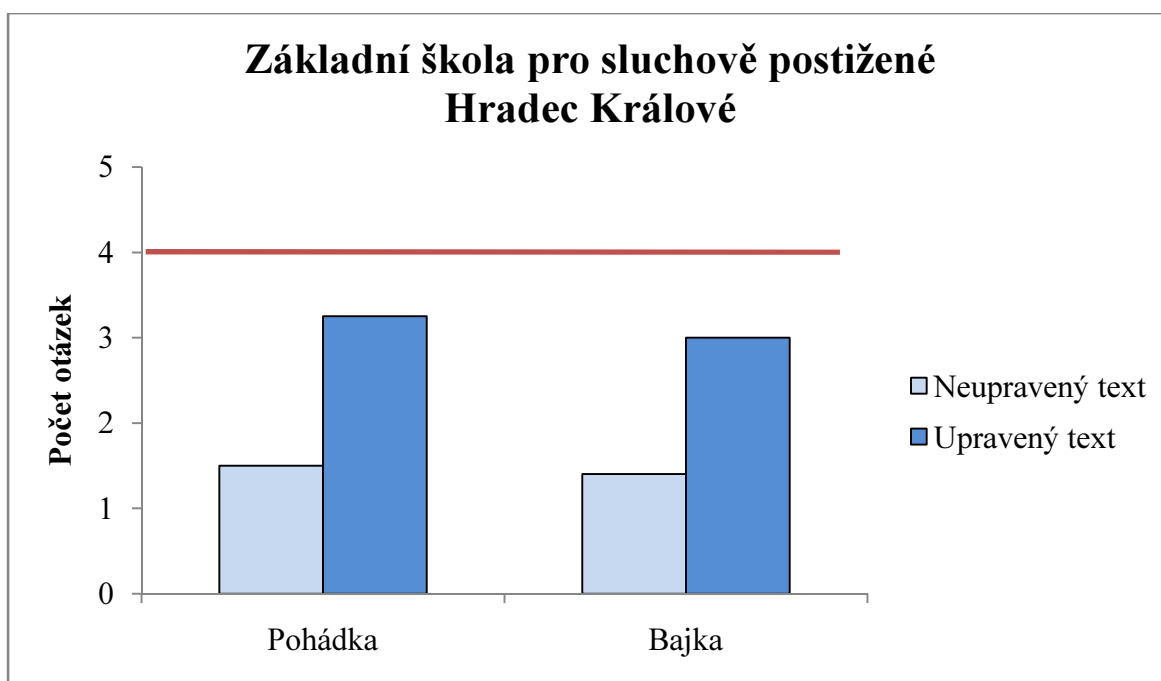
průměrem správných odpovědí a počtem žáků v konkrétních třídách. Červená čára v grafu označuje počet správných odpovědí, které byly určeny pro úspěšnost porozumění textům – tedy čtyři až pět správných odpovědí bylo zvoleno pro úspěšné porozumění. Důležité je podotknout, že výsledky mohou být ovlivněny sociálním a rodinným prostředím dětí, komunikačním systémem, který žáci preferují při své každodenní komunikaci, jejich slovní zásobou, závažností, dobou zjištění a samotnou kompenzací sluchové vady. Výzkumného šetření v Základní škole pro sluchově postižené v Hradci Králové se účastnili čtyři žáci třetích ročníků a čtyři žáci čtvrtých ročníků. Z tabulky č. 3 a grafu č. 1 níže je patrné, že upravený text přinesl větší úspěšnost při porozumění obsahu předkládaného textu.

Tab. č. 3: Základní škola pro sluchově postižené Hradec Králové, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů.

	Celkový počet otázek	Počet správných odpovědí	
		Neupravený text	Upravený text
Pohádka	5	1,5	3,25
Bajka	5	1,4	3

Zdroj: Výzkumné šetření, 2016

Graf č. 1: Základní škola pro sluchově postižené Hradec Králové, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů



Zdroj: Výzkumné šetření, 2016

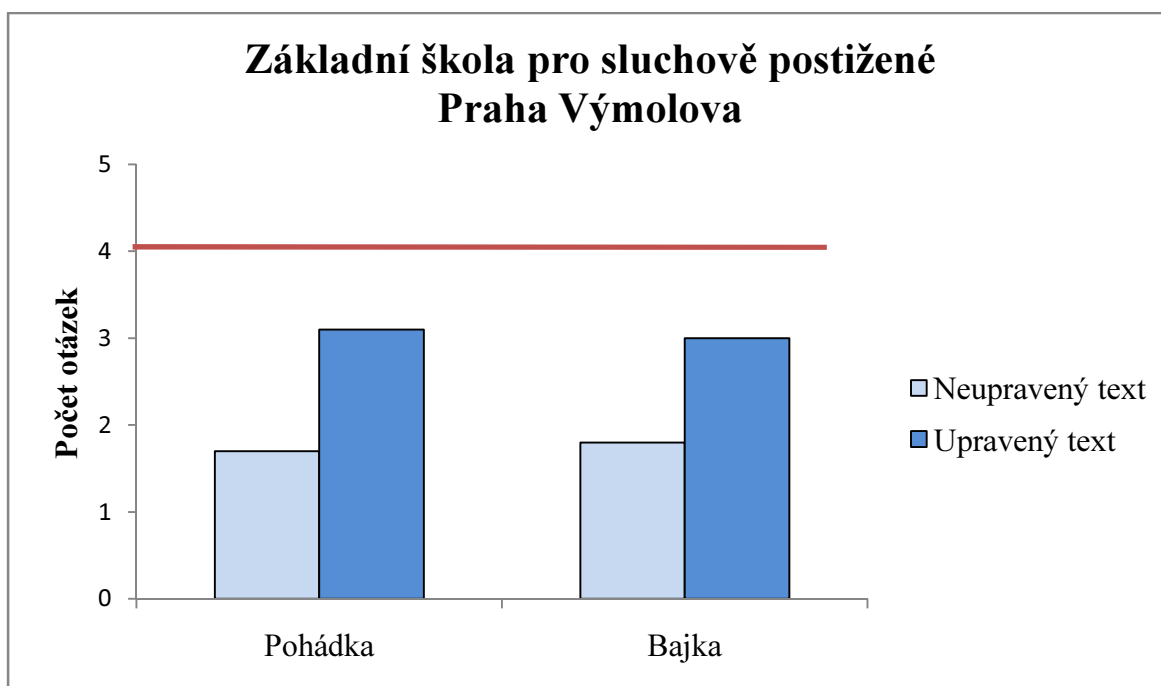
Výzkumného šetření v Základní škole pro sluchově postižené v Praze Výmolově ulici se účastnilo devět žáků dvou třetích ročníků. Z tabulky č. 4 a grafu č. 2 níže je patrné, že upravený text přinesl větší úspěšnost při porozumění obsahu předkládaného textu.

Tab. č. 4: Základní škola pro sluchově postižené Praha Výmolova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů

	Celkový počet otázek	Počet správných odpovědí	
		Neupravený text	Upravený text
Pohádka	5	1,7	3,1
Bajka	5	1,8	3

Zdroj: Výzkumné šetření, 2016

Graf č. 2: Základní škola pro sluchově postižené Praha Výmolova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů



Zdroj: Výzkumné šetření, 2016

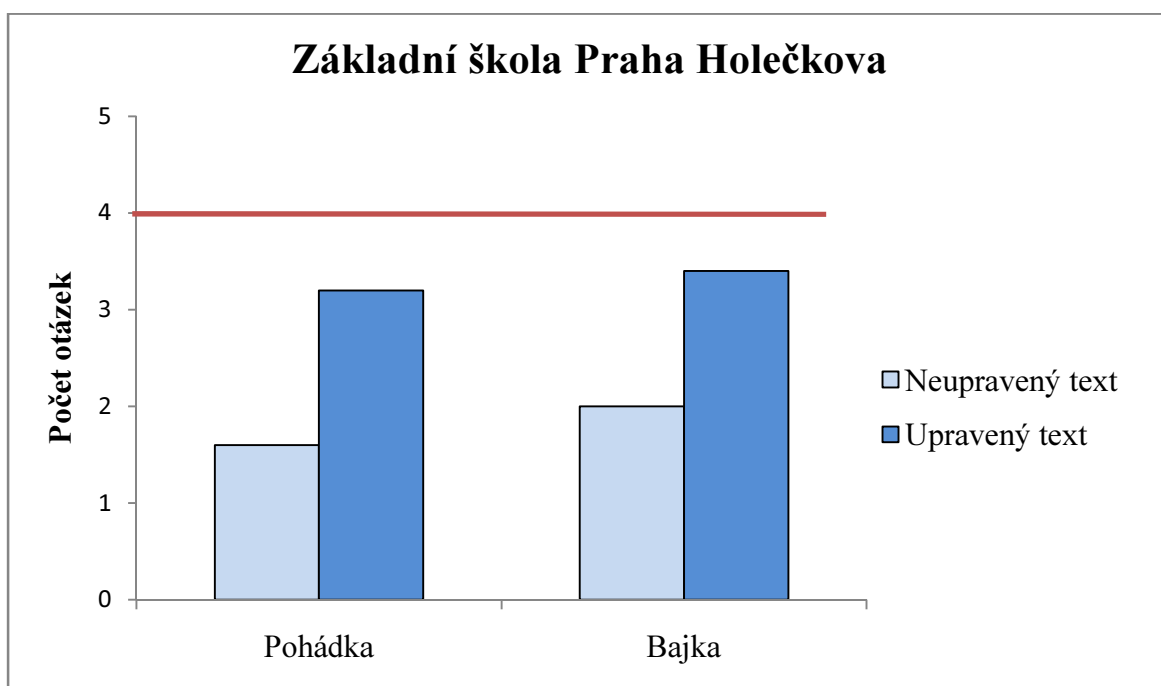
Výzkumného šetření v Základní škole pro sluchově postižené v Praze Holečkově ulici se účastnili tři žáci třetího ročníku a dva žáci čtvrtého ročníku. Z tabulky č. 5 a grafu č. 3 níže je patrné, že upravený text přinesl větší úspěšnost při porozumění obsahu předkládaného textu.

Tab. č. 5: Základní škola pro sluchově postižené Praha Holečkova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů

	Celkový počet otázek	Počet správných odpovědí	
		Neupravený text	Upravený text
Pohádka	5	1,6	3,2
Bajka	5	2	3,4

Zdroj: Výzkumné šetření, 2016

Graf č. 3: Základní škola pro sluchově postižené Praha Holečkova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů



Zdroj: Výzkumné šetření, 2016

Průběh výzkumného šetření se zaměřoval na ověření hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek. Při zhodnocení byl brán zřetel na výsledné odpovědi dětí k upraveným textům, byl kladen důraz na vlastní pozorování žáků při práci s konkrétními textovými materiály ve třídě či na poskytnuté informace o žácích ze strany pedagogických pracovníků.

Dílčí výzkumná otázka 1:

Orientují se žáci se sluchovým postižením lépe v textu, který je předem upraven?

V teoretické části práce bylo podrobněji popsáno, proč jsou literární texty ve své originální, tedy neupravené, podobě pro žáky se sluchovým postižením obtížné. Stavba vět, složitý slovosled, neznámá slova, to vše způsobuje, že žáci se sluchovým postižením nevykazují nejlepší výsledky v oblasti porozumění těmto textům, špatně se v nich orientují a nejsou pro ně srozumitelné.

Dle výsledků výzkumného šetření je zřejmé a na grafech jasně viditelné, že žáci dosahují lepších výsledků v oblasti porozumění u textů předem upravených, mají více správných odpovědí, tudíž je možné říci, že tyto texty jsou pro jejich orientaci vhodnější a napomáhají lepšímu porozumění a následně díky tomu i kladnějšímu zážitku z četby vůbec. Taktéž z nestrukturovaného pozorování bylo vidět, že žáci jsou si u těchto textů mnohem jistější, než u textů originálních, více je motivují a zvyšují jejich úspěšnost a tím i dobrý pocit z četby literárních textů. Také jedna z neslyšících učitelek následně v rozhovoru potvrdila, že původní texty jsou pro děti nepřehledné a přestože nemusí působit jako náročné, děti jim těžko porozumí. Avšak text upravený byl pro ně dle jejího názoru o mnoho srozumitelnější a také zábavnější.

Dílčí výzkumná otázka 1 byla potvrzena.

Dílčí výzkumná otázka 2:

Slouží vhodně zvolená forma ilustrací v textech jako podpůrný prostředek pro zlepšení porozumění předkládaným textům u žáků se sluchovým postižením?

Rovněž tato oblast byla podrobněji popsána v teoretické části. Ilustrace jsou obecně velice vhodné pro žáky se sluchovým postižením, motivují je, mnohdy působí jako prvotní krok k tomu, aby dítě uchopilo nějaký text či knihu, aby si jí vůbec všimlo a začalo ji číst. Pro sluchově postižené čtenáře mají dle některých autorů dokonce mnohem podstatnější

význam, než pro čtenáře slyšící. Nabízejí jim vysvětlení, vystihují skutečnost sdělení, poskytují lepší porozumění a vnímání reality.

Výzkumné šetření opět prokázalo potvrzení této výzkumné otázky, z pozorování bylo zřejmé, že se žákům upravený text doplněný ilustracemi líbí mnohem více, více je zajímavá, díky ilustracím si mohou lépe představit určitá slova, s kterými se ještě nesetkali – např. mnoho dětí nevědělo, co je to „lahev“ – avšak v upravené formě bajky byl text doplněn ilustrací lahve a děti díky tomu lépe pochopily, co to je a dokázaly si takovou věc představit. Takových slov bylo v textu více a ilustrace byla vždy pomocnou složkou k lepší srozumitelnosti. To vše jim následně pomohlo lépe porozumět obsahu a ději textu a zodpovědět tak lépe kladené otázky.

Dílčí výzkumná otázka 2 byla potvrzena.

Dílčí výzkumná otázka 3:

Je vhodné využít v upraveném textu doplňující slovníček, který objasňuje žákům neznámá či cizí slova?

Výzkumné šetření prokázalo, že doplňující slovníček objasňující žákům neznámá či cizí slova je velice vhodný pro lepší pochopení a následné porozumění textu. Mnoho slov bylo pro žáky neznámých, nikdy dříve se s nimi nesetkali a tento slovníček jim byl velice nápomocný a vysvětlil jim, co která slova znamenají. Každý žák si mohl sám přečíst, co které slovo znamená, následně díky tomuto vysvětlení lépe zodpovědět otázky, které byly k textu připojeny. Mnoho dětí např. nevědělo, co je to chatrč, jak vypadá. Díky vysvětlení pojmu v doplňujícím slovníčku a přiloženému obrázku si tak mohly názorně představit, co toto slovo znamená a jak taková chatrč může vypadat. Termínů, kterým děti nerozuměly, bylo více, a přiložený slovníček jim pomohl k tomu, aby si pojmy lépe představily a mohly s nimi dále pracovat. Taktéž byla tato nová slova přidána do jejich slovníku a při příštím setkání s nimi už budou vědět, co slova znamenají a co si pod těmito pojmy představit.

Dílčí výzkumná otázka 3 byla potvrzena.

Hlavní výzkumná otázka:

Pomáhají úpravy literárních útvarů žákům se sluchovým postižením zlepšit jejich porozumění a srozumitelnost čteného textu?

Výše zmíněné a taktéž potvrzené dílčí výzkumné otázky pomáhají zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Všechny tyto tři oblasti – lepší orientace, vhodně zvolené ilustrace i doplňující slovníček neznámých slov – to vše pomáhá žákům se sluchovým postižením zlepšit jejich porozumění a srozumitelnost čteného textu. Nejenom, že je pro ně text na první pohled zajímavější díky doplňujícím ilustracím či grafické úpravě, avšak samotná skladba vět, explicitnost textu, nahrazení cizích neznámých slov, rozdělení textu do kratších a pro čtenáře srozumitelnějších celků, to vše je důležitým pomocníkem při četbě a porozumění těmto textům. Žáci tak díky takovýmto úpravám zažívají možná první úspěch a pozitivní pocit z četby vůbec. To je velice podstatné a důležité pro jejich další motivovanost ke čtení.

Hlavní výzkumná otázka byla potvrzena.

Závěrem je velice důležité podotknout, že každý žák byl při čtení a porozumění textům různě úspěšný. U každého žáka bylo jiné tempo četby, jiná slovní zásoba se promítala do toho, jaká slova byla pro žáky neznámá, každé dítě odpovídalo na otázky svými slovy. Toto vše jistě záleží na vrozených dispozicích dítěte, avšak také na schopnostech a dovednostech, kterým se učí, z jakého rodinného prostředí pochází, kdy mu byla zjištěna sluchová vada a kdy a k jaké došlo kompenzaci oné vady. To vše má veliký vliv na úspěšnost porozumění textům žáky se sluchovým postižením. Důležité je však poukázat na to, že ani jeden ze žáků se sluchovým postižením nedosáhl při porozumění textům požadované úspěšnosti – tedy ani jeden neodpověděl v neupraveném či upraveném textu na čtyři či pět odpovědí správně.

6 Závěr

Čtení je jednou ze schopností a dovedností, které si každé dítě automaticky osvojuje v průběhu vývoje života. Avšak ne každé dítě má k tomu stejné podmínky, ne každé dítě je vybaveno smyslově či jazykově k tomu, aby mohlo text vnímat, rozumět mu. Vyšší formou čtení je již několikrát zmíněné čtení s porozuměním, které obsahuje analyzování textu, dekodování informací, nalézání klíčových informací a následná práce s těmito informacemi. V oblasti vzdělávání je tato schopnost velice důležitá a podstatná, jelikož rozvoj vědomostí a znalostí u dětí probíhá na základě práce s psanými texty. Taktéž pro socializaci a spolupráci se slyšící většinou společností hraje tato dovednost podstatnou roli. V důsledku příliš neuspokojivých výsledků v oblasti čtenářství u žáků se sluchovým postižením je v dnešní době této problematice věnována značná pozornost z řad odborníků i širší veřejnosti. I když se názory odborníků na úpravy textů pro čtenáře se sluchovým postižením odlišují a někteří jsou výhradně proti, myslím si, že rozhodující roli hraje názor čtenáře, který si dle svého názoru zvolí knihu, která mu bude nejlépe vyhovovat a které porozumí a zažije díky ní pozitivní čtenářskou zkušenost.

Diplomová práce se zabývala problematikou sluchového postižení, přiblížením života lidí se sluchovou vadou, v teoretické části popsala komunikační systémy, kterými tyto osoby komunikují, jejich kulturu, psychickou stránku osobností se sluchovým postižením. Ústředním tématem teoretické části bylo čtenářství u žáků se sluchovým postižením, problematika, která se k tomuto tématu váže, obtíže, které provází každodenní čtení těchto dětí, návrhy rozvíjení čtenářských dovedností již od útlého věku dítěte. V neposlední řadě byla popsána metodika úpravy textů pro zlepšení porozumění a srozumitelnosti u dětí se sluchovým postižením, odlišné názory na úpravy textů ze stran široké veřejnosti i ze stran odborníků na tuto tematiku.

Výzkumné šetření se prakticky zabývalo otázkou vlivu konkrétních úprav na porozumění textů a lepší orientaci v literárních útvarech. Orientovalo se na žáky třetích a čtvrtých ročníků základních škol pro sluchově postižené. Dětem byl předkládán text pohádky a text bajky ve formě neupravené a poté ve formě upravené a bylo pozorováno a porovnáváno, jaký účinek upravený text pro žáky měl. Výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že úpravy textů kladně ovlivňují čtenářství žáků se sluchovým postižením, přispívají ke zlepšení ať již v oblasti prvotní motivace k textům, tak také k jejich samotnému porozumění. Výsledky jsou důkazem toho, že úpravy textů mohou nemalou

měrou ovlivnit jejich vztah ke knihám. Tyto úpravy často přináší pocit a zkušenost úspěchu ze čtení, kterou tyto děti obvykle ze začínajícího čtení nezažívají a mnohdy je tato negativní zkušenost odradí od snahy a dalšího čtení. Avšak v upravených podobách se v textech více orientují a lépe porozumí obsahu. Tato zkušenost je pak dále motivuje ke čtení dalších, zpravidla i obtížnějších a neupravovaných literárních textů. Závěrem je však důležité zmínit skutečnost, že žáci, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, nedosáhli kýženého porozumění čtenému i přes úpravy textů.

I když v současné době není všemi odborníky či laickou veřejností přijímána úprava textů jako něco pozitivního a kladně přispívajícího k navázání vztahu ke knihám a lepší srozumitelnosti dětí se sluchovým postižením vůči různým literárním textům, snad tato práce alespoň nemalou měrou ovlivní některé čtenáře a poukáže na vhodnost využití těchto úprav jak ve vzdělávacím procesu těchto dětí, tak také v jejich každodenním životě. Pokud bude pro žáky se sluchovým postižením činnost četby zábavná a motivující, mohou se prostřednictvím této aktivity dále vzdělávat a zažívat příjemně strávené chvíle a obohacující zážitky.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

CONRAD, Reuben. *The deaf schoolchild: language and cognitive function*. London: Harper & Row, 1979. 370 s. ISBN 0063180855.

ČERNOUŠEK Michal. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.

ČERVENKOVÁ, Anna. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. 80 s. ISBN 80-238-4826-7.

ČERVINKOVÁ, Iva. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. *Čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002, s. 187-189. ISSN 1210-9339.

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní LáryFáry*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 189 s. ISBN 978-80-247-2389-1.

FREEMAN, Roger, CLIFTON, Garbin, BOESE, Robert. *Tvé dítě neslyší? : průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. 359 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 80-85931-79-6.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. (I. díl)* 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. 235 s. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu (II. díl)*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. 321 s. ISBN 80-7216-075-3.

JANOTOVÁ, Naděžda. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. 1. vyd. 52 s. ISBN 80-7216-82-6.

- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. 1. vyd. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KOSINOVÁ, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 61 s. ISBN 978-80-87153-94-9.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. 2. rozšířené vyd. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0329-2.
- LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
- MACUROVÁ, Alena. *Poznáváme český znakový jazyk. (Úvodní poznámky)*. Speciální pedagogika, 2001, č. 2, s. 69-75. ISSN 1211-2720.
- MATEJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy učení*. 3. rozšířené vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-x.
- MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. *Ještě pár poznámek ke čtení*. Info-Zpravodaj. 2012, s. 12-14.
- NUTTALL, Christine. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational, 1982. 233 s. ISBN 043528973x.
- Pohádky a povídky pro malé čtenáře*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. 53 s.
- POLÁKOVÁ, Marie. *Čtení s porozuměním a čeští neslyšící*. Speciální pedagogika. 2001, č. 4, s. 207-219. ISSN: 1211-2720
- POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.
- POUL, Jan. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha: Gong, 1985. 32 s.
- PTÁČKOVÁ, Klára. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 183 s. ISBN 978-80-7290-635-2.

- PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 143 s. ISBN 80-210-0476-2.
- ŘEHÁKOVÁ, Karla, JANOTOVÁ, Naděžda. *Surdopedie: komunikace sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 166 s. ISBN 80-7066-004-x.
- SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 77 s.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 94 s. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SMETÁČEK, Vladimír. *Čtivost textů pro děti*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1973. 92 s.
- SOLOVJEV, Ivan a kol. *Psychologie neslyšících dětí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 307 s.
- SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.
- SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 475 s.
- SOVÁK, Miloš. *Úvod do logopedie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 327 s.
- STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 1998. 158 s. ISBN 0323-0732.
- STRNADOVÁ, Věra. *Hluchota a jazyková komunikace: Současné problémy české komunity neslyšících*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1998. 279 s. ISBN 80-85899-45-0.
- STRNADOVÁ, Věra. *Potom ti to povíme*. 1. vyd. Praha: Česká unie neslyšících, 1994. 56 s.
- ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006. 64 s. ISBN 80-7216-232-2.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. 15 s. ISBN 80-85801-82-5.

VELEHRADSKÁ, O., KUHLER, Karel. *Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu*. Info-Zpravodaj, 1998, č. 1-2

VYSUČEK, Petr, PROCHÁZKOVÁ, Věra. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. 28 s. ISBN 978-80-86991-18-4.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 59 s. ISBN 978-80-7290-580-5.

Hypertextové odkazy:

BIAP (International Bureau for Audiophonologie) [online]. [cit. 2015-10-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.biap.org>>.

Čáp [online]. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.i-creative.cz/2012/03/14/capi-omalovanky/>>.

FRANCOVÁ, Sylva. O rybáři a zlaté rybce [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z WWW: <https://www.google.cz/search?q=o+ryb%C3%A1%C5%99i+a+zlat%C3%A9+rybce&espv=2&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjfj6nWrNfKAhXC0xQKHcRnD8YQ_AUIBigB#tbm=isch&q=obr%C3%A1zekov%C3%A9+poh%C3%A1dky&imgsrc=Yjew5uiHx5L8xM%3A>.

Chatrč [online]. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.designoutpost.com/forums/showthread.php?t=3212>>.

Lahev [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.teachingideas.co.uk/video/bottle>>.

Liška [online]. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/lisky.jpg>>.

Liška a čáp [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z WWW: <<http://coloring.thecolor.com/color/images/The-Fox-And-The-Stork.gif>>.

O rybáři a zlaté rybce [online]. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.detskestranky.cz/clanek/1782-o_zlate_rybce.htm>.

Ryba [online]. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://vytvarna-vychova.cz/wp-content/uploads/2015/02/Scan0038.jpg>>.

Rybář [online]. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-ryb%C3%A1%C5%99-spokojen%C3%BD-s-ko%C5%99ist%C3%AD_12573.html>.

Talíř [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.shutterstock.com/s/serveware/search.html?page=1&inline=2176125>>.

Vila [cit. 2016-03-21]. Dostupné z WWW: <<https://www.pinterest.com/wiba565/construction-clip-art/>>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>>.

Základní škola pro sluchově postižené Holečkova [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.skolaholeckova.cz/zakladni-skola.html>>.

Základní škola pro sluchově postižené Hradec Králové [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://neslhc.com/zakladni-skola/>>.

Základní škola pro sluchově postižené Výmolova [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.vymolova.cz/#!soucasti-zs>>.

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. [online]. [cit. 2015-10-22]. Dostupné

z WWW: <http://www.mdcz.cz/NR/rdonlyres/34F05C76-EC29-416F-9F51-608B80DE270C/0/MicrosoftWord384.pdf>.

Zámek [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://new.detsky-web.cz/content/images/omalovanky/455/HRAD2.jpg>>.

8 Seznam příloh

Příloha č. 1: Omalovánka O rybáři a zlaté rybce

Příloha č. 2: Omalovánka Liška a čáp

9 Seznam tabulek

Tab. č. 1: Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí.....	12
Tab. č. 2: Audiometrická klasifikace sluchové ztráty dle BIAP 1997	12
Tab. č. 3: Základní škola pro sluchově postižené Hradec Králové, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů	75
Tab. č. 4: Základní škola pro sluchově postižené Praha Výmolova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů	76
Tab. č. 5: Základní škola pro sluchově postižené Praha Holečkova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů	77

10 Seznam grafů

Graf č. 1: Základní škola pro sluchově postižené Hradec Králové, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů	75
Graf č. 2: Základní škola pro sluchově postižené Praha Výmolova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů	76
Graf č. 3: Základní škola pro sluchově postižené Praha Holečkova, výsledky porozumění u neupravených a upravených textů	77

